

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils  
pour évaluer une production graphique au collégial

par

Annie Pineault

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2019

© Annie Pineault, 2019



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils  
pour évaluer une production graphique au collégial

par

Annie Pineault

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Angela Mastracci  
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Constance Denis  
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Essai accepté le 26 juin 2019





## **SOMMAIRE**

Cette recherche développement d'approche qualitative/interprétative a pour objectif général l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils pour évaluer une production graphique dans un module d'apprentissage du cours Design Web au Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup. Nous souhaitons ainsi partager les connaissances produites aux professeures et aux professeurs du Programme graphisme.

La problématique a d'abord permis de constater que même si le Renouveau pédagogique est présent dans les cégeps depuis une vingtaine d'années, les pratiques évaluatives ne se sont pas modifiées aussi rapidement. Le problème de recherche a permis d'identifier quatre difficultés touchant l'évaluation des apprentissages, soit 1) le choix d'une tâche complexe, en lien avec les exigences de la compétence attendues par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) pour s'assurer d'une évaluation authentique, sans subjectivité, d'une production graphique, 2) la difficulté d'appropriation du modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive, ce modèle découlant d'une méthodologie de l'évaluation en situation authentique, 3) pour les étudiantes et les étudiants, les professeures et les professeurs, le manque d'outils d'évaluation formative permettant de conserver des traces pendant l'ensemble des semaines que dure un module dans un cours du programme, 4) le manque d'articulation et de coordination entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative dans les stratégies d'évaluation, qui permettraient de mieux juger du niveau de développement de la compétence.

Ainsi, le cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages prend appui sur le concept de compétence, sur l'évaluation des apprentissages en situation authentique, sur la stratégie d'évaluation et les outils d'évaluation et de jugement. Le cadre de référence délimité dans cette recherche a permis de développer une stratégie d'évaluation et des outils d'évaluation et de jugement. Afin de contextualiser notre jugement professionnel, l'utilisation de la formule de la pédagogie par projet comme approche pédagogique pour rédiger le document de la tâche en situation authentique a été retenue : le mandat d'une production graphique. Pour cette tâche en situation authentique, une grille d'évaluation à échelle descriptive a été élaborée. De plus, des outils d'évaluation formative ont été produits afin de laisser des traces tangibles autant pour la professeure, le professeur que l'étudiante ou l'étudiant. L'utilisation de tous ces outils a été articulée et coordonnée dans une stratégie d'évaluation présentée dans le tableau d'analyse et de cohérence (TAC) et le plan de cours *Design Web*. Le matériel développé a permis de répondre aux deux premiers objectifs de cette recherche, soit la planification d'une stratégie d'évaluation pour évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant en situation authentique et la conception d'outils d'évaluation appropriés pour soutenir cette stratégie dans le cadre du module 1 d'un cours du Programme graphisme.

Ce projet de recherche fait appel à une approche méthodologique qualitative/interprétative dans le pôle innovation. Le modèle de Harvey et Loiselle (2009) d'une recherche développement a été retenu. Deux catégories distinctes de participantes et de participants ont été sollicitées : des professeures et des professeurs enseignant dans le Programme graphisme de deux cégeps différents ainsi que des expertes et des experts en évaluation reconnus par le milieu collégial et intervenant comme personnes-ressources à PERFORMA (Perfectionnement et formation des maîtres). Des

collectes de données ont été réalisées à deux moments différents et ont permis de répondre au troisième objectif spécifique de cette recherche : recueillir, auprès des professeures ou des professeurs d'un programme de graphisme et d'expertes ou d'experts en évaluation au collégial, les rétroactions liées à leur appréciation du matériel développé présentant la stratégie d'évaluation et les outils d'évaluation.

Ces rétroactions ont permis de produire une version améliorée du matériel. De fait, la stratégie d'évaluation a été ajustée afin d'alléger la charge de l'étudiante et de l'étudiant associée au temps de réalisation en classe de l'évaluation formative. Pour faciliter la compréhension des attentes de l'évaluation sommative, la réécriture des descripteurs et des indicateurs a été effectuée. Afin d'en alléger la présentation, les documents ont été peaufinés par le retrait de certains contenus. De plus, la finalité de chaque type d'évaluation formative a été contextualisée avec le métier de graphiste permettant de favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant. Pour les étudiantes et les étudiants, un lexique a été ajouté au plan de cours afin de clarifier le langage évaluatif utilisé dans les outils. Ainsi, la stratégie d'évaluation et les outils d'évaluation ont été peaufinés afin de permettre aux professeures et aux professeurs de réaliser une éventuelle mise à l'essai. Précisons que cet essai ne comporte pas de mise à l'essai.

Voici maintenant des pistes intéressantes pour des recherches futures. Tout d'abord, une mise à l'essai auprès d'étudiantes et d'étudiants serait indiquée. Ensuite, en lien avec l'amélioration et la révision de la terminologie utilisée dans les descripteurs et les indicateurs contenus dans la grille d'évaluation à échelle descriptive, un langage « programme » pourrait émerger entre les personnes enseignantes d'une même institution d'enseignement.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>5</b>
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	5
1.1 Le portrait du métier de graphiste .....	6
1.2 Le Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup .....	9
1.3 Le déroulement type d'un module d'apprentissage dans les cours du Programme graphisme .....	10
1.4 Les changements dans les pratiques locales apportées au Cégep de Rivière-du-Loup par le Renouveau pédagogique .....	13
1.4.1 Le premier changement : les évaluations de programme et l'actualisation du Programme graphisme .....	14
1.4.2 Le deuxième changement : les critères d'embauche des professeures et des professeurs .....	15
1.4.3 Le troisième changement : le collège se dote d'outils, de procédures et de gabarits .....	17
1.4.4 Le quatrième changement : les stratégies d'enseignement et d'évaluation s'adaptent .....	17
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	19
2.1 La naissance du malaise .....	20
2.2 La complexité des compétences dans le devis ministériel du MEESR au Programme graphisme.....	22
2.3 Les difficultés identifiées lors de l'évaluation du Programme graphisme pouvant laisser place à la subjectivité .....	24
2.4 Les difficultés liées à l'appropriation du modèle des grilles d'évaluation à échelle descriptive .....	26
2.5 Les difficultés à évaluer le niveau de développement de la compétence pour chaque étudiante et étudiant tout au long de l'élaboration d'une production graphique dans un module de cours .....	29
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	33
<b>DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>35</b>
1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE .....	35

2.	L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN SITUATION AUTHENTIQUE .....	38
2.1	L'évaluation en situation authentique .....	40
2.2	La tâche en situation authentique .....	42
2.3	La pédagogie par projet.....	44
2.4	Le jugement professionnel .....	46
3.	L'ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE D'ÉVALUATION À L'AIDE D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION .....	50
3.1	La stratégie d'évaluation.....	50
3.2	L'évaluation formative.....	54
3.2.1	L'autorégulation et la régulation des apprentissages .....	55
3.2.2	La rétroaction pour favoriser la régulation et l'autorégulation .....	56
3.2.3	Les modalités d'évaluation formative .....	57
3.3	L'évaluation sommative.....	58
3.4	Les 3P pour évaluer.....	60
4.	L'ÉLABORATION DES OUTILS D'ÉVALUATION ET DE JUGEMENT .....	62
4.1	Le modèle de la grille d'évaluation descriptive hybride.....	63
4.1.1	La liste de vérification.....	64
4.1.2	L'échelle uniforme .....	66
4.1.3	L'échelle descriptive .....	67
4.2	Les règles à suivre et les pièges à éviter lors de l'élaboration d'une échelle d'évaluation .....	68
4.3	La démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation à échelle descriptive et d'une grille d'évaluation formative.....	69
4.4	La démarche de vérification d'une grille d'évaluation à échelle descriptive .....	71
5.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE .....	73
	<b>TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>75</b>
1.	LE PÔLE DE RECHERCHE ET LE TYPE D'ESSAI.....	75
2.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	77
3.	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE.....	78
3.1	La raison du choix de deux collèges offrant le Programme graphisme lors de l'invitation à participer à cette recherche .....	79
3.2	L'échantillon .....	79

3.3	Les critères d'inclusion et le recrutement des participantes et des participants .....	81
4.	LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER .....	83
4.1	La phase 1 : conception de l'objet .....	85
4.2	La phase 2 : réalisation de l'objet .....	85
4.3	La phase 3 : appréciation du produit à l'aide des rétroactions recueillies .....	86
5.	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	89
5.1	Le questionnaire .....	89
5.2	L'entrevue semi-dirigée .....	91
5.3	Le journal de bord .....	93
6.	LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES .....	94
7.	LES ASPECTS ÉTHIQUES .....	95
8.	LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ .....	97
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>101</b>
1.	L'OPÉRATIONNALISATION DE LA PLANIFICATION DE LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION.....	103
1.1	Le tableau d'analyse et de cohérence (TAC) .....	103
1.2	Le plan de cours du cours <i>Design Web</i> .....	104
2.	L'OPÉRATIONNALISATION DE LA CONCEPTION DES OUTILS D'ÉVALUATION .....	105
3.	LA PREMIÈRE COLLECTE DE DONNÉES : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DES RÉTROACTIONS.....	107
3.1	Le déroulement et la méthode d'analyse des données pour la première collecte ....	108
3.2	Les résultats de la première collecte de données .....	109
3.2.1	Le premier thème : la stratégie d'évaluation du cours <i>Design Web</i> et du module 1 .....	110
3.2.2	Le deuxième thème : la tâche d'évaluation en situation authentique du module 1 .....	111
3.2.3	Le troisième thème : la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1 .....	113
3.2.4	Le quatrième thème : les évaluations formatives formelles .....	115
4.	LA DEUXIÈME COLLECTE DE DONNÉES : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DES RÉTROACTIONS.....	118
4.1	Le déroulement, les thèmes du canevas de l'entrevue et la méthode d'analyse pour la deuxième collecte de données.....	119

4.2	Les résultats pour la deuxième collecte de données .....	120
4.2.1	Le premier thème : la quantité d'information présente dans le matériel développé .....	120
4.2.2	Le deuxième thème : les évaluations formatives formelles .....	121
4.2.3	Le troisième thème : la nécessité de clarifier ou non le langage évaluatif pour l'étudiante ou l'étudiant .....	121
4.2.4	Le quatrième thème : la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1 .....	122
5.	LA PRÉSENTATION DES SUGGESTIONS RETENUES DES PERSONNES PARTICIPANTES.....	123
5.1	Le document de la tâche en situation authentique .....	124
5.2	Le document grille d'évaluation à échelle descriptive.....	127
5.2.1	Le lexique.....	127
5.2.2	Les indicateurs .....	128
5.2.3	Les descriptions qualitatives dans l'échelle du continuum de progression .....	128
5.3	Les documents d'évaluations formatives formelles.....	131
5.4	La stratégie d'évaluation présentée dans le document <i>plan de cours</i> .....	134
5.4.1	À propos des évaluations formatives formelles .....	134
5.4.2	À propos de la clarification du langage évaluatif.....	136
6.	LA PRÉSENTATION DES SUGGESTIONS NON RETENUES FAITES PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES.....	137
6.1	Les suggestions non retenues concernant la grille d'évaluation à échelle descriptive .....	138
6.2	Les suggestions non retenues concernant les évaluations formatives formelles .....	139
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>143</b>
1.	LES GRANDES LIGNES DE L'ESSAI.....	143
1.1	Les faits saillants.....	145
1.2	Les retombées envisagées .....	146
2.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	147
3.	LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES .....	148
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>151</b>
	<b>ANNEXE A. ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE – UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, SECTEUR PERFORMA.....</b>	<b>159</b>



<b>ANNEXE B. CERTIFICATION D’APPROBATION ÉTHIQUE – CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP .....</b>	<b>161</b>
<b>ANNEXE C. CERTIFICATION D’APPROBATION ÉTHIQUE – CÉGEP MARIE VICTORIN .....</b>	<b>163</b>
<b>ANNEXE D. INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE.....</b>	<b>165</b>
<b>ANNEXE E. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>169</b>
<b>ANNEXE F. TABLEAU D’ANALYSE ET DE COHÉRENCE (TAC).....</b>	<b>171</b>
<b>ANNEXE G. PLAN DE COURS <i>DESIGN WEB</i> .....</b>	<b>179</b>
<b>ANNEXE H. TÂCHE EN SITUATION AUTHENTIQUE DU MODULE 1 .....</b>	<b>197</b>
<b>ANNEXE I. GRILLE D’ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DU MODULE 1.....</b>	<b>201</b>
<b>ANNEXE J. ÉVALUATION PAR LES PAIRS .....</b>	<b>205</b>
<b>ANNEXE K. COÉVALUATION .....</b>	<b>209</b>
<b>ANNEXE L. AUTOÉVALUATION .....</b>	<b>213</b>
<b>ANNEXE M. PREMIER QUESTIONNAIRE : LA STRATÉGIE D’ÉVALUATION DU COURS <i>DESIGN WEB</i> .....</b>	<b>217</b>
<b>ANNEXE N. DEUXIÈME QUESTIONNAIRE : LA TÂCHE D’ÉVALUTION EN SITUATION AUTHENTIQUE DU MODULE 1.....</b>	<b>219</b>
<b>ANNEXE O. TROISIÈME QUESTIONNAIRE : LA GRILLE D’ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DU MODULE 1 .....</b>	<b>223</b>
<b>ANNEXE P. QUATRIÈME QUESTIONNAIRE : L’ÉVALUATION FORMATIVE FORMELLE .....</b>	<b>227</b>
<b>ANNEXE Q. QUESTIONNAIRE DE L’ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE .....</b>	<b>231</b>



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les caractéristiques de la compétence .....	37
Tableau 2.	Phases d’opérationnalisation de la recherche.....	87
Tableau 3.	Synthèse des modifications effectuées dans le document tâche en situation authentique.....	126
Tableau 4.	Synthèse des modifications apportées au document grille d’évaluation à échelle descriptive .....	130
Tableau 5.	Synthèse des modifications effectuées dans les évaluations formatives formelles.....	133
Tableau 6.	Synthèse des modifications effectuées dans le document plan de cours.....	137



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1.	Le processus de l'évaluation en quatre étapes .....	52
-----------	---	----



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

APC	Approche par compétences
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MIPEC	Microprogramme de 2 <sup>e</sup> cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial
PERFORMA	Perfectionnement et formation des maîtres
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PIEP	Politique institutionnelle d'évaluation des programmes
PIGP	Politique institutionnelle de gestion des programmes
TAC	Tableau d'analyse et de cohérence





## REMERCIEMENTS

Avant tout, je tiens à remercier Angela Mastracci qui a accepté d'accompagner une inconnue en tant que direction d'essai. Merci de m'avoir accordé ta confiance et d'avoir cru en moi. Tes conseils, tes encouragements, tes commentaires précis et constructifs ont été plus que précieux. J'ai adoré notre collaboration et je te remercie d'avoir partagé avec moi ta passion de l'évaluation.

Un merci tout particulier à mes collègues du Programme graphisme et du Département des arts qui ont manifesté de l'intérêt pour mon projet. Un énorme merci aussi aux personnes qui ont participé à l'appréciation du matériel pédagogique produit pour cet essai.

Merci à Audrey Manibal, ancienne étudiante au Programme graphisme qui est devenue réviseuse professionnelle, à qui je dois la révision de la langue française de ce travail d'essai. Merci pour ta rigueur, ton professionnalisme et ton temps. De plus, un gros merci à Annie Bourgoin, collègue et amie, à qui je dois la révision de la langue française du matériel présenté aux participantes et aux participants.

À Annik Lavoie avec qui je fais le parcours de la Maîtrise en éducation depuis le début. Merci pour les belles discussions, mais aussi pour tes encouragements et tes commentaires judicieux. Grâce à toi, je me sentais moins seule. On va l'avoir notre maîtrise!

Je tiens à remercier toute l'équipe du Service de développement pédagogique : Roger de Ladurantaye, Francis Djibo, Line Chouinard et Marjolaine Roy. Merci Roger, pour ton calme,

ta patience et ton écoute durant ce projet et dans ma carrière d'enseignante. Il y a beaucoup de toi dans ce travail. Merci aussi à Francis, qui m'a aidée à apprécier les collectes de données et le logiciel Excel, ainsi qu'à Line de m'avoir aidée à apaiser le fardeau de la paperasse. À Marjolaine Roy, directrice des études, merci pour les discussions motivantes. Tu es une femme inspirante.

À ma maman qui, dans mes jeunes années, m'a toujours encouragée tant moralement que financièrement à poursuivre et à réussir mes études. C'est un peu grâce à toi que je me suis rendue à la maîtrise.

À Jonathan Loquet, mon âme sœur, qui m'a soutenue dans les moments difficiles et m'a préparé de bons repas. Un merci spécial pour les belles discussions sur la pédagogie et pour les délires farfelus à refaire le cégep et l'enseignement. Merci aussi d'avoir écouté le contenu de ma tête sens dessus dessous.

À ma précieuse Morgane, je te dédie ce travail. Rappelle-toi combien il faut de la persévérance, de l'ambition et de la ténacité dans la vie, peu importe l'âge. Il faut souvent tomber pour mieux se relever. Merci pour ta présence, tes câlins et tes sourires lors des périodes de rédaction. Tu es ma plus grande source de motivation.

Merci aux relectrices et relecteurs de votre participation et de votre intérêt pour ce projet, votre temps et vos commentaires sont inestimables. Pour terminer, un projet de cette ampleur ne peut se réaliser seul. Merci à mon entourage, à mes amies et amis, à ma famille élargie pour vos encouragements et votre écoute.

## INTRODUCTION

L'intérêt pour le problème de recherche est, à l'origine, apparu en 1998, avec l'implantation du Programme graphisme élaboré selon une approche par compétences (APC). Désormais, l'évaluation fait partie du quotidien de l'acte d'enseigner. On dit de l'évaluation qu'elle doit être transparente, juste, pertinente et équitable, et qu'elle doit attester du degré réel d'atteinte des objectifs d'apprentissage (Cégep de Rivière-du-Loup, 2018). Bien que ces objectifs soient définis clairement dans la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du Cégep de Rivière-du-Loup, il subsiste des questions concernant les pratiques évaluatives exercées au quotidien.

En effet, Leroux (2010, p. 80) indique que la pratique évaluative des professeures et des professeurs « est un processus [...] sur lequel repose une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision ». Au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup, les difficultés rencontrées sont 1) le choix d'une tâche complexe, en lien avec les exigences de la compétence attendues par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) pour s'assurer d'une évaluation authentique, sans subjectivité, d'une production graphique, 2) la difficulté d'appropriation du modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive, ce modèle découlant d'une méthodologie de l'évaluation en situation authentique, 3) pour les étudiantes et les étudiants, les professeures et les professeurs, le manque d'outils d'évaluation formative permettant de conserver des traces pendant l'ensemble des semaines que dure un module dans un cours du programme, 4) le manque d'articulation et de coordination entre

l'évaluation formative et l'évaluation sommative dans les stratégies d'évaluation, qui permettraient de mieux juger du niveau de développement de la compétence. Pour ces raisons, cette recherche a pour objectif général l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils pour évaluer une production graphique dans un module d'apprentissage du cours Design Web au Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup. Cette recherche utilise une approche méthodologique qualitative/interprétative dans le pôle innovation avec comme modèle, la recherche développement.

Le premier chapitre expose la problématique de l'essai. Tout d'abord, le contexte est présenté et par la suite, les différents éléments composant le problème de recherche sont définis. Le premier chapitre se termine par la formulation de l'objectif général de l'essai.

Afin de répondre à l'objectif général de l'essai et d'en assurer de la cohérence, le deuxième chapitre présente le cadre de référence. Ainsi, les différents concepts théoriques sur lesquels s'appuie la recherche sont explicités en quatre grandes parties : le concept de compétence dans une APC, le cadre conceptuel de l'évaluation des apprentissages en situation authentique, l'élaboration d'une stratégie d'évaluation à l'aide d'un processus d'évaluation et l'élaboration des outils d'évaluation et de jugement. Ce deuxième chapitre se termine par la présentation des objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques en commençant par le pôle de recherche et le type d'essai choisis, qui ont permis de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. Par la suite, l'approche méthodologique est exposée, suivie par la présentation des participantes et des participants ainsi que par le déroulement et l'échéancier du projet. Puis, les

techniques et les instruments de collecte de données ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données sont précisées. Le troisième chapitre se termine avec les aspects éthiques de cette recherche et la présentation des moyens privilégiés pour assurer la rigueur et la scientificité.

Le quatrième chapitre expose la présentation et l'interprétation des résultats. D'abord les démarches d'opérationnalisation des deux premiers objectifs spécifiques de cette recherche sont décrites. Par la suite, le déroulement de la démarche et les résultats obtenus au cours des deux collectes de données sont présentés. À la fin de ce chapitre, les suggestions d'amélioration retenues de même que non retenues sont exposées, ainsi que les raisons expliquant leur sélection.

La conclusion présente une synthèse des grandes lignes de cet essai, les faits saillants qui se dégagent ainsi que les retombées envisagées. Pour terminer, les limites de la recherche et les pistes de recherches futures sont annoncées.



## **PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre expose la problématique de l'essai. Tout d'abord, le contexte professionnel est présenté, puis les différents éléments du problème de recherche sont définis. Ce chapitre se termine par la formulation de l'objectif général de l'essai.

Cette recherche porte sur l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils pour évaluer une production graphique dans un module d'apprentissage du cours Design Web au Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup.

### **1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Au Québec, le Programme graphisme (570.G0) est offert au niveau collégial dans sept collèges publics<sup>1</sup> et un collège privé<sup>2</sup>. Les diplômées et les diplômés peuvent accéder au marché du travail ou poursuivre vers une formation universitaire.

Les programmes de graphisme sont élaborés localement par les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), à partir de listes de compétences fournies par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). À partir des mêmes compétences, dans chaque cégep, une équipe professorale construit une grille de cours et détermine

---

<sup>1</sup> Collège Ahuntsic, Collège Dawson, Cégep Marie-Victorin, Cégep de Rivière-du-Loup, Cégep de Sainte-Foy, Cégep de Sherbrooke et Cégep du Vieux-Montréal.

<sup>2</sup> Collège Bart.

des orientations quant aux différents contenus à enseigner, donnant ainsi une couleur locale au programme de formation. Pour élaborer un programme, une équipe professorale d'un autre collège dispose du même nombre de compétences, qu'elle organise localement sous forme de grille de cours et sélectionne les contenus propres à chaque cours. Plus concrètement, l'équipe professorale sélectionne, en tout ou en partie, une ou des compétences, pour créer des cours et une grille de cours totalisant 1980 heures contact pour la formation spécifique en graphisme. De ce fait, le contexte de la recherche est teinté par la couleur locale du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup.

Pour bien caractériser la nature du problème, le contexte de la recherche présente un portrait du métier de graphiste et du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup. S'ensuit une description du déroulement type d'un module d'apprentissage dans les cours. Finalement, une brève rétrospective de quelques-uns des changements importants dans les pratiques locales est exposée. Ces changements ont été apportés par le Renouveau pédagogique, introduit dans le réseau collégial en 1993.

## **1.1 Le portrait du métier de graphiste**

La ou le graphiste est une personne professionnelle qui met au point des concepts visuels et conçoit des maquettes de présentation répondant à un mandat de communication émis par une cliente ou un client. La ou le graphiste doit faire preuve d'innovation, de créativité et doit posséder un sens aigu de la communication dans le but de transformer des idées en images et ainsi, d'assurer la transmission d'un message vers un public cible. La ou le graphiste peut travailler à



son compte ou, si elle ou il le préfère, être engagé par des agences de publicité, des entreprises en graphisme ou d'autres, spécialisées dans la création de sites Web.

La ou le graphiste peut s'orienter dans un ou plusieurs domaines comme l'édition, l'identité visuelle, la publicité, l'illustration, le design d'emballage, la signalétique, la photographie, le design d'interface Web, l'animation cinétique ou l'imprimerie. Le message créé est transmis sur divers supports tels un dépliant, une affiche, un livre, un site Web, un emballage, une animation cinétique, une carte professionnelle, un entête de lettre, un menu, un panneau publicitaire ou un magazine. L'environnement de travail de la ou du graphiste est à la fois informatisé et traditionnel. En d'autres mots, la ou le graphiste est contraint d'utiliser à la fois des ordinateurs, des logiciels spécialisés, des utilitaires comme la tablette graphique et l'appareil photographique, des périphériques informatiques tels les numériseurs, mais aussi des crayons, du papier et des cahiers de croquis (Gouvernement du Québec, 2015).

Le quotidien de la ou du graphiste se compose de plusieurs mandats de communication aux thèmes variés qu'elle ou il coordonne simultanément. Pour ce faire, elle ou il est souvent dans l'obligation de s'allier à différentes collaboratrices et différents collaborateurs. Selon les besoins du mandat de communication, ces collaboratrices et ces collaborateurs peuvent être des infographistes, d'autres graphistes, des rédactrices et des rédacteurs, des traductrices et des traducteurs, des illustratrices et des illustrateurs, des photographes, des intégratrices et des intégrateurs et des programmeuses et des programmeurs. De plus, différentes entreprises spécialisées peuvent être sollicitées en fonction des besoins du mandat de communication : les ateliers de prépresse, les imprimeries, les façonneurs, les maisons de papier, les hébergeurs de site

Web, les fournisseurs de banque d'images ou de typographies ainsi que des agences de placement média.

Le processus pour créer une seule production graphique est complexe et nécessite une excellente planification pour effectuer un mandat de communication. Les grandes étapes génériques de production pour la réalisation d'une production graphique sont 1) l'analyse de la situation, 2) l'idéation, 3) la création, 4) la réalisation des maquettes, 5) la production des outils de communication et leur diffusion, 6) l'évaluation des résultats d'efficacité de la production graphique. Chacune de ces grandes étapes génériques de production se décline en sous-étapes dont l'ampleur peut varier selon le type de production. Ainsi, devant la complexité et la grande diversité des mandants de communication, durant sa formation, la ou le graphiste devra acquérir de nombreuses connaissances théoriques et développer plusieurs types d'habiletés. Par exemple, elle ou il touchera à la gestion de projets, à la manipulation de l'outil informatique et des logiciels spécialisés, à l'utilisation de la couleur, à la maîtrise du code et des normes typographiques et à l'organisation des éléments visuels (photographie, illustration, signe graphique). La ou le graphiste devra également s'assurer de tenir à jour sa connaissance de l'outil informatique et des logiciels spécialisés, et être à l'affût des dernières tendances visuelles en communication graphique.

Le portrait du métier de graphiste étant tracé, voici maintenant une brève présentation du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup.

## 1.2 Le Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup

C'est en 1972 que le Programme graphisme voit le jour au Cégep de Rivière-du-Loup. Entre 1972 et 1996, le programme ne subit aucun changement important. Cependant, selon l'initiative et la volonté de certaines professeures et de certains professeurs, quelques cours sont actualisés en fonction des demandes du marché du travail et des changements apportés par l'arrivée de l'ordinateur dans la profession vers 1984.

Les professeures et les professeurs du Programme graphisme font partie de l'équipe professorale du Département des arts, lequel regroupe trois programmes : Arts visuels, Design d'intérieur et Graphisme. Suivant les fluctuations de la population étudiante, le Département des arts compte de 15 à 18 professeures et professeurs, dont environ 8 pour le Programme graphisme. Cette particularité est très importante : le Programme graphisme fait partie d'un plus grand ensemble nommé *Département des arts*. Chacun des programmes du Département des arts possède son propre mode de fonctionnement, et s'il y a des décisions à prendre concernant un programme, c'est à l'intérieur de celui-ci qu'elles sont prises. Cependant, un mode de fonctionnement commun a été établi concernant la répartition des tâches enseignantes. De plus, les professeures et les professeurs du département se réunissent régulièrement pour discuter, par exemple, de l'utilisation des locaux du département, de l'immobilisation, de la gestion des techniciennes et techniciens ainsi que de divers projets pédagogiques.

Au Cégep de Rivière-du-Loup, le Programme graphisme a été élaboré autour des cinq domaines du graphisme suivant 1) l'édition, 2) la publicité, 3) l'identité visuelle, 4) l'emballage, 5) le Web et le design cinétique. De plus, la maquette de cours a été bâtie en

fonction de trois grandes orientations. Ainsi, la première année est orientée vers l'apprentissage des outils informatiques, la deuxième année vers celui du langage de la communication visuelle et la troisième année, vers celui de la gestion de projets plus complexes en plus de viser l'intégration des acquis des deux premières années. C'est aussi durant la troisième année que deux disciplines contributives (Informatique et Techniques administratives) s'ajoutent. Le cours d'informatique est orienté vers le Web, et porte plus précisément sur des utilitaires Web et des techniques informatiques plus avancées. Le cours d'administration traite de la gestion appliquée à la situation des travailleuses et des travailleurs autonomes. Par conséquent, toutes ces particularités forment la couleur locale, propre au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup.

Maintenant que ce dernier est situé, abordons plus précisément le déroulement type d'un module d'apprentissage dans les cours. Il est important de préciser que les changements apportés au Programme graphisme à la suite du Renouveau pédagogique sont traités plus loin.

### **1.3 Le déroulement type d'un module d'apprentissage dans les cours du Programme graphisme**

Dans les cours du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup, les professeures et les professeurs utilisent principalement une pédagogie par projet comme approche pédagogique. Selon Legendre (2005), la pédagogie par projet (ou approche par projet) incite l'étudiante ou l'étudiant à travailler individuellement ou en groupe, à relever un défi, à réaliser une tâche ou à produire une réalisation.

Les sessions se déroulent sur 15 semaines et sont divisées en 3 ou 4 modules d'apprentissage. Un module d'apprentissage s'échelonne sur quatre à sept semaines. Les cours sont d'une durée de trois ou de quatre heures par semaine. En fonction de la ou des compétences visées par le cours, les professeures et les professeurs définissent, durant un module d'apprentissage, des mandats de communication se rapprochant le plus possible des tâches rencontrées sur le marché du travail (un module = un mandat de communication).

Chaque cours est constitué de notions théoriques et de démonstrations pratiques et informatiques où s'ensuivent des mises en pratique introduites par des mandats de communication. Les professeures et les professeurs rencontrent chaque étudiante et étudiant pour commenter l'avancement du mandat de communication, soit une production graphique. Parfois, une mise en commun des productions graphiques est faite en classe et des critiques constructives sont émises. Ainsi, la professeure, le professeur, une étudiante ou un étudiant formule alors un commentaire constructif sur les productions graphiques affichées. À chaque cours, des étapes de production s'effectuent, telles que l'analyse de la situation, l'idéation, la création, la réalisation des maquettes de même que différentes sous-étapes de production.

Par exemple, avant de produire un design d'interface pour un site Web, lors de l'étape de production dédiée à l'analyse de la situation, l'étudiante ou l'étudiant doit brosser le portrait de la concurrence. Pour l'étape de l'idéation, elle ou il réalise des esquisses; pour l'étape de la création, elle ou il détermine une grille de mise en pages, crée une harmonie de couleur, prépare ou prend des photographies, produit ou sélectionne des icônes, détermine les bonnes polices de caractères à utiliser et ainsi de suite.

À la fin d'un module de cours, l'étudiante ou l'étudiant doit remettre des biens livrables élaborés dans le cadre d'un mandat de communication. Au Cégep de Rivière-du-Loup, dans le Programme graphisme, l'expression « biens livrables » signifie que l'étudiante ou l'étudiant doit réaliser et livrer des produits, par exemple un cahier de production, un cahier de recherche, des esquisses, un échéancier de production, une recherche typographique, un découpage technique, des photographies, des écrans-maquettes, une présentation orale, etc. Ces biens livrables, qui renvoient au contexte du marché du travail, sont similaires à ce que l'on présente pour approbation à sa directrice ou à son directeur artistique, à l'équipe de direction de l'entreprise ou à la cliente ou au client lors de l'élaboration d'un mandat de communication. Dans un cours, les biens livrables de chaque étape peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative si l'étudiante ou l'étudiant a eu, au préalable, des activités d'apprentissage faisant l'objet d'évaluations formatives dans son cours ou dans des cours précédents (Gouvernement du Québec, 1998). Ainsi, à la fin d'un module d'apprentissage, dans le cadre d'un mandat de communication visant la réalisation d'une production graphique, la professeure ou le professeur dispose de plusieurs biens livrables pour l'évaluation des apprentissages.

Maintenant que le déroulement type d'un module d'apprentissage dans les cours du Programme graphisme a été décrit, passons à une brève rétrospective de quelques-uns des changements apportés aux pratiques locales amenés par le Renouveau pédagogique.

#### **1.4 Les changements dans les pratiques locales apportées au Cégep de Rivière-du-Loup par le Renouveau pédagogique**

Au Québec, c'est en 1993 que le ministère de l'Éducation du Québec, ayant à sa tête Madame Lucienne Robillard, entreprend une vaste réforme des programmes d'études au collégial souvent qualifiée de Renouveau pédagogique (Gouvernement du Québec, 2006). Au Cégep de Rivière-du-Loup, les premiers programmes dans une APC dans la formation générale ont été implantés en 1994, et ceux de la formation technique, en 1998. Plus précisément, le premier programme de formation technique à être implanté dans une APC au Cégep de Rivière-du-Loup a été le Programme graphisme. Peu importe le collège, précisons que le Programme graphisme, lorsqu'il a été offert dans les collèges autour de 1972, se nommait *Techniques de graphisme*. Son nom a été modifié en 1998 pour *Graphisme*, et ce, lors de la première implantation du programme dans une APC. À ce moment, le numéro de programme qui lui a été attribué a été 570.A0. En 2012, au moment de l'actualisation du programme, son nom était toujours le même, mais son numéro de programme a été changé pour 570.G0.

L'élaboration des programmes se réalise en collaboration avec le marché du travail, dans le but de garantir la pertinence de la formation offerte et d'adapter les programmes aux nouveaux besoins de main-d'œuvre (Gouvernement du Québec, 2006). Les principales visées de l'approche par compétences pour le gouvernement du Québec (1993) sont de décentraliser les responsabilités scolaires vers les cégeps, de renouveler la formation, d'arrimer les programmes en fonction du marché du travail et de mettre en place des stratégies pour faciliter la réussite des études. Il est à

noter que les changements exposés dans les sous-sections suivantes se sont produits en concomitance avec l'implantation de l'APC.

#### *1.4.1 Le premier changement : les évaluations de programme et l'actualisation du Programme graphisme*

Dans la foulée de la réforme de l'enseignement collégial, à la demande de la Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial (CEEC), le Cégep de Rivière-du-Loup adopte en 1998 sa première Politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) et, en 2013, sa première Politique institutionnelle de gestion des programmes (PIGP). De la création de la PIEP jusqu'à la PIGP en 2013, le Programme graphisme a été soumis à une seule évaluation de programme.

À l'hiver 2005, au terme de cette évaluation de programme, trois points forts et trois points faibles sont identifiés. D'abord, les points forts relatifs à la mise en œuvre du programme sont : 1) la pertinence du programme dénote une correspondance étroite entre la matière enseignée et les besoins du marché du travail, 2) la compétence disciplinaire du personnel enseignant démontre l'engagement de ces derniers pour suivre l'évolution rapide du marché du travail, par des efforts soutenus et constants de mises à jour disciplinaires, 3) les ressources techniques mises à la disposition des élèves offrent un environnement de travail à la hauteur des exigences du marché du travail. Quant à eux, les trois points faibles relatifs à la mise en œuvre du programme sont : 1) la traduction de l'APC dans les plans de cours, 2) les pratiques évaluatives, 3) la collaboration entre les intervenants de l'équipe programme (Cégep de Rivière-du-Loup, 2005). Il est à noter qu'à la fin de cette section, les problèmes liés aux pratiques évaluatives énoncés dans le rapport d'évaluation du Programme graphisme seront davantage clarifiés.



Pour assurer une autre forme de qualité dans l'enseignement des métiers de la formation technique, le Gouvernement du Québec fait régulièrement une analyse de la situation de travail. Pour le Gouvernement du Québec (2006), cette analyse de la situation de travail permet d'assurer une qualité dans l'offre des programmes scolaires, maximisant ainsi la fluidité dans la chaîne des niveaux de formation scolaire des programmes soit : 1) le diplôme d'études professionnelles (DEP), 2) l'attestation d'études collégiales (AEC), 3) le diplôme d'études collégiales (DEC), 4) le baccalauréat (BAC). À la suite de l'analyse de la situation de travail du métier de graphiste, le Gouvernement du Québec a produit de nouveaux objectifs et standards et, en 2012, les travaux d'actualisation du Programme graphisme ont débuté au Cégep de Rivière-du-Loup. L'implantation de la première année de ce nouveau programme s'est faite à l'automne 2014. Cette actualisation, demandée par l'administration du Cégep de Rivière-du-Loup, a permis d'accorder plus de place aux compétences liées au domaine du Web et au domaine du design cinétique afin de mieux répondre aux besoins du marché du travail.

#### *1.4.2 Le deuxième changement : les critères d'embauche des professeures et des professeurs*

Au début du Renouveau pédagogique, au Cégep de Rivière-du-Loup, les critères d'embauche requis pour les nouvelles professeures et pour les nouveaux professeurs sont la détention d'un baccalauréat dans la discipline concernée et une expérience de travail dans cette même discipline. Une candidate ou un candidat souhaitant enseigner dans le Programme graphisme était donc avant tout une personne professionnelle du graphisme possédant un baccalauréat en graphisme et ne disposant d'aucune formation en pédagogie, cette dernière ne faisant pas partie des critères d'embauche.

Au Cégep de Rivière-du-Loup, il faut attendre 2005 pour que se manifeste une volonté de changement dans la sélection en entrevue des candidates et des candidats. À ce moment, la direction des ressources humaines constate que le Renouveau pédagogique sollicite des nouvelles habiletés pour enseigner. Lors de l'embauche, une formation en pédagogie est considérée comme un atout, mais n'est pas obligatoire. D'ailleurs, d'après les propos de St-Germain (2008, p. 16),

le Conseil supérieur de l'éducation, en 2000, reconnaît la complexité du travail du personnel enseignant avec l'arrivée de ces nouvelles approches pédagogiques émergeant de la réforme. Il constate que l'exigence minimale requise pour enseigner au collégial, soit une formation universitaire dans leur discipline, s'écarte de plus en plus des attentes exprimées dans les faits [...]. L'arrivée du renouveau suscite donc un conflit paradigmatique. Nous avons d'un côté les réformes arrivant du ministère de l'Éducation issues du paradigme de l'apprentissage et de l'autre, une population d'enseignants qui acquièrent « sur le tas » leurs compétences en enseignement et qui sont, en majorité, d'un autre paradigme, soit celui de l'enseignement. Le choc entre ces deux paradigmes est source de nombreux malaises que peuvent vivre les acteurs appelés à mettre en œuvre les mesures du renouveau collégial.

Malgré cet important changement de paradigme qui bousculait les pratiques d'enseignement, les professeures et les professeurs à l'emploi depuis plusieurs années au Cégep de Rivière-du-Loup n'étaient pas tenus de suivre une formation en pédagogie. De façon volontaire

et par intérêt, quelques professeures et professeurs, nouvelles, nouveaux, anciennes ou anciens, ont néanmoins suivi, localement ou en ligne, des formations en pédagogie proposées par le collège.

#### *1.4.3 Le troisième changement : le collège se dote d'outils, de procédures et de gabarits*

Comme les cégeps ont de plus grandes responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages, une première Politique d'évaluation des apprentissages (PIEA) voit le jour en 1994. Cet outil deviendra le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages en fournissant « un cadre univoque et relativement uniforme pour baliser les pratiques évaluatives » (Cégep de Rivière-du-Loup, 2018, p. 4).

Durant les premières années d'implantation du Renouveau pédagogique, « l'accompagnement des enseignants dans le travail d'appropriation de ces nouvelles valeurs et pratiques pédagogiques est une avenue à développer » (St-Germain, 2008, p. 16). Dans les cégeps, les professeures et les professeurs, accompagnés par les conseillères et les conseillers pédagogiques, se concentrent sur le travail d'écriture des programmes à élaborer par compétences. Leur collaboration les amène à se doter d'outils communs tels des gabarits d'écriture pour les plans-cadres et pour les plans des cours ainsi que des procédures pour guider le travail d'écriture dans les programmes.

#### *1.4.4 Le quatrième changement : les stratégies d'enseignement et d'évaluation s'adaptent*

Les débuts du Renouveau pédagogique comportent toujours des exposés théoriques et des examens à réponses courtes. La préparation aux évaluations se réalise à l'extérieur des cours et consiste en la mémorisation de connaissances. Cependant, même si le Programme graphisme

compte seulement quelques examens théoriques, les évaluations se font surtout par des mandats de communication pour la réalisation d'une productions graphiques que les étudiantes et les étudiants développent en classe et poursuivent en devoir, à l'extérieur de la salle de classe. La professeure ou le professeur mentionne recevoir des productions graphiques « surprises » au moment de l'évaluation, car elle ou il a très peu vu l'évolution de la production graphique de l'étudiante ou de l'étudiant durant les cours, celle-ci ou celui-ci préférant travailler à l'extérieur de la salle de classe. Durant les cours, la professeure ou le professeur calque, en quelque sorte, le déroulement des cours qu'elle ou qu'il a vécu à l'université, lors de sa propre formation en graphisme. Elle ou il fait des exposés théoriques et elle ou il rencontre très peu les étudiantes ou les étudiants durant les cours.

Les enseignants reproduisent souvent malgré eux les gestes du paradigme de l'enseignement, puisque ce sont les gestes qu'ils ont eux-mêmes vécus sur les bancs d'école et que sans incitation à la pratique réflexive, la reproduction est inévitable.  
(St-Germain, 2008, p. 16)

Avec un passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, les pratiques quotidiennes des professeures et des professeurs se modifient. Leroux (2010, p. 43) définit le paradigme de l'apprentissage comme une « conception de l'apprentissage qui s'appuie davantage sur la construction des savoirs par l'élève ». Désormais, les stratégies d'enseignement et d'évaluation sont interreliées. Leduc, Blais et Raïche (2012) complètent en spécifiant que l'intégration de l'évaluation dans les stratégies d'enseignement doit se faire à trois niveaux : 1) l'intégration de l'évaluation dans sa pratique d'enseignement au quotidien, 2) l'intégration des

évaluations les unes aux autres avec une articulation adéquate entre l'évaluation formative et sommative, 3) l'intégration d'évaluation à caractère authentique avec le programme d'études.

À la suite de cette brève rétrospective des changements importants suivant le Renouveau pédagogique, voici maintenant la présentation du problème de recherche touchant l'évaluation des apprentissages.

## 2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans une APC où l'évaluation des apprentissages s'intègre désormais au quotidien de l'acte d'enseigner, des difficultés subsistent pour évaluer les compétences : les productions graphiques se sont complexifiées avec l'arrivée des outils informatique et l'évolution des technologies, elles comptent de nombreuses étapes de production, et la durée d'un module d'apprentissage est parfois longue. De ce fait, les stratégies d'évaluation ainsi que les outils d'évaluation présentent des lacunes ayant souvent pour cause un manque de clarté, d'articulation et de coordination.

Cette deuxième section met en lumière les principaux éléments du problème de recherche. Pour bien clarifier la pertinence de ce dernier, le malaise vécu à la suite de l'implantation du Renouveau pédagogique et la complexité des compétences du devis ministériel du Programme graphisme sont précisés. Par la suite, les difficultés identifiées lors de l'évaluation du Programme graphisme, celles liées à l'appropriation du modèle des grilles d'évaluation à échelles descriptives et les difficultés à évaluer le niveau de développement de la compétence pour chaque étudiante ou chaque étudiant, tout au long de l'élaboration d'une production graphique, sont abordées.

## 2.1 La naissance du malaise

L'implantation, en 1998, d'un programme élaboré dans une APC n'a pas transformé les pratiques évaluatives du jour au lendemain. Dans plusieurs cours du Programme graphisme, l'évaluation sommative se réalisait au moment de la remise d'une production graphique produite par les étudiantes et les étudiants. Par exemple, au début de la sixième semaine de cours d'une session, soit à la fin d'un module d'apprentissage, les étudiantes et les étudiants devaient rendre les biens livrables exigés pour la production graphique. C'est à ce moment qu'une affiche, son montage informatique et ses différentes esquisses étaient remis à la professeure ou au professeur. Les étudiantes et les étudiants étaient alors invités à ouvrir le fichier informatique de la production graphique sur un ordinateur, à placer leurs esquisses à côté, à mettre l'affiche au mur et à quitter la salle de classe pour un moment pendant que la professeure ou le professeur l'évaluait.

Lorsque les étudiantes et les étudiants revenaient dans la salle de classe, une grille d'évaluation succincte, aux dimensions de 4,25 po par 5,5 po (10,8 cm X 14 cm), était déposée avec les biens livrables remis. Les critères d'évaluation indiqués dans ces grilles succinctes étaient : « montage », « dynamisme de la composition », « originalité » et « technique ». De même, pour s'aider à évaluer les productions graphiques, il n'était pas rare que la professeure ou le professeur compare les productions graphiques les unes aux autres en les classant de la moins bonne à la meilleure selon son jugement. Ainsi, l'interprétation normative était souvent utilisée pour évaluer, même avec un programme élaboré dans une APC. Il est à noter que pour Scallon (2015, p. 172), l'interprétation normative consiste à évaluer « selon la position relative occupée

par l'individu dans le groupe, s'ensuit alors un jugement de satisfaction » et l'attribution d'une note.

Ainsi, au début de l'implantation de l'APC au Programme graphisme, dans sa thèse de doctorat, Leroux (2009) indique que les professeures et les professeurs « ont dû évaluer des compétences nonobstant le peu de perfectionnement en mesure et évaluation » (p. V). L'acte d'évaluation ne faisait pas partie de l'acte d'enseigner. Malgré cette nouvelle approche, les pratiques évaluatives s'effectuaient toujours comme dans l'ancien Programme graphisme, c'est-à-dire en évaluant dans une approche par objectifs avec l'application d'une interprétation normative.

Dans une APC, la professeure ou le professeur « qui évalue des apprentissages [...] doit réfléchir et analyser ce qui lui est soumis, donner du sens aux informations colligées, puis porter un jugement à l'aide d'outils appropriés » (Côté, 2014 p. 6). De plus, Gérard (2008) ajoute que dans une APC, il est préférable d'appliquer une interprétation critériée lors de l'évaluation plutôt qu'une interprétation normative. L'interprétation critériée se définit comme étant l'appréciation de « la performance d'un élève par rapport à un niveau de maîtrise d'une compétence [...], à l'aide de critères, indépendamment de la performance des autres élèves » (Gérard, 2008, p. 192). Les productions graphiques à évaluer doivent être comparées aux standards définis par le devis ministériel du programme afin d'observer la progression de l'étudiante ou de l'étudiant. « Le standard se définit comme le niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 115). C'est à partir de ce standard, et plus particulièrement à partir des critères sélectionnés et d'indicateurs précis, choisis par la professeure ou le professeur, que l'appréciation de la performance d'une étudiante

ou d'un étudiant doit se faire. Conséquemment, les pratiques évaluatives décrites plus haut faisaient naître des questions sur l'équité, la justesse et la transparence du jugement, fondements importants de l'évaluation des apprentissages dans une APC et de la PIEA du Cégep de Rivière-du-Loup.

En résumé, le malaise est, à la base, apparu lors de la pratique de l'évaluation des apprentissages. En effet, la pratique de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une interprétation critériée ne s'est pas répandue rapidement, même si elle découle du changement de paradigme amené par l'APC et le Renouveau pédagogique. Maintenant que l'origine du malaise est éclaircie, la complexité des compétences du devis ministériel du MEESR en graphisme sera traitée. Il faut noter que l'apparition de l'outil informatique, des logiciels et des périphériques spécialisés dans le métier de graphiste a considérablement contribué à complexifier les compétences à acquérir.

## **2.2 La complexité des compétences dans le devis ministériel du MEESR au Programme graphisme**

Le devis ministériel du Programme graphisme est composé de 24 compétences qui, au Cégep de Rivière-du-Loup, sont réparties dans 36 cours de formation spécifique. La teneur des apprentissages des diplômées et des diplômés en graphisme « contribue à assurer leur polyvalence » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 15) en leur faisant développer des aptitudes variées tout au long de leur formation. Pour bien illustrer la complexité des compétences attendues, dans la description de la finalité du Programme graphisme au devis ministériel, le MEESR (Gouvernement du Québec, 2015, p. 15) précise qu' : « en fonction de leurs compétences, les



graphistes peuvent se voir confier des responsabilités en ce qui a trait à la direction artistique, à la conception, à la recherche et au développement de solutions de communication graphique ».

Ainsi, durant les trois années que dure la formation du Programme graphisme, les étudiantes et les étudiants devront réaliser des tâches complexes, signifiantes et authentiques. En se référant à la taxonomie révisée de Krathwohl (2002), le processus cognitif pour traiter l'information en situation authentique, par exemple, dans une production graphique, se situe à un niveau élevé soit : analyser, évaluer et créer. Pour être capable de réaliser des tâches complexes, l'étudiante ou l'étudiant en graphisme devra d'abord acquérir des connaissances de type factuel et conceptuel, mais aussi des connaissances procédurales et métacognitives (Krathwohl, 2002). Durand et Chouinard (2012, p. 73) ajoutent que

l'évaluation ne peut porter sur la compétence en tant que telle, mais sur les manifestations de cette dernière. D'ailleurs, on ne peut pas dire que l'on enseigne une compétence : on enseigne des stratégies, des connaissances, des savoirs et des savoir-faire qui permettent de développer une ou plusieurs compétences. En outre, la compétence se manifeste par le biais de tâches ou de projets précis à réaliser dans un contexte favorisant cette réalisation, nécessitant de la part de l'élève la mobilisation de ressources tant externes qu'internes.

Les exigences liées à la future pratique professionnelle du graphisme demandent aux futures et aux futurs graphistes de réaliser des processus cognitifs de haut niveau afin d'acquérir les compétences demandées dans le devis ministériel.

En résumé, étant donné la complexité des compétences exigées de la future finissante ou du futur finissant en graphisme par le MEESR, il peut être parfois difficile et laborieux pour la professeure ou pour le professeur de cibler de manière juste les critères de performance (critères d'évaluation) pour évaluer une tâche en situation authentique. En effet, les critères d'évaluation pour une production graphique sont tirés des critères de performance de l'objectif et standard d'un cours et parfois, il y a jusqu'à 60 critères de performance pour un seul cours. Avec ce nombre élevé de critères de performance (critères d'évaluation), la professeure ou le professeur peut s'y perdre et être tenté de vouloir évaluer beaucoup de manifestations de la compétence en sélectionnant un nombre élevé de critères de performance. Ainsi, ce choix risquerait de diluer la note d'évaluation pour la tâche en situation authentique tout en s'éloignant des véritables objectifs de celle-ci.

### **2.3 Les difficultés identifiées lors de l'évaluation du Programme graphisme pouvant laisser place à la subjectivité**

En 2005, après sept ans d'implantation du Programme graphisme dans une APC, le Cégep de Rivière-du-Loup a procédé à l'évaluation du Programme graphisme conformément à sa PIEP. Les épreuves terminales de 33 cours ont été analysées à partir des plans de cours du Programme graphisme dispensés durant l'année 2004. Concernant les critères d'évaluation des épreuves terminales des cours, le comité d'évaluation du Programme graphisme énonce que :

dans le tiers des cas, les critères d'évaluation s'inspirent très peu ou pas des critères de performance de l'objectif et standard. On remarque très souvent que ces mêmes critères ne sont pas qualifiés ou prennent leurs inspirations des évaluations réalisées dans l'ancien programme. Nous conseillons aux enseignants de l'équipe

programme de s'assurer que les critères d'évaluation tirent leur origine des critères de performance et de bien choisir les qualificatifs de ceux-ci pour mieux évaluer l'élève. (Cégep de Rivière-du-Loup, 2005, p. 22)

Force est de constater que l'évaluation des apprentissages dans une APC ne s'installe pas de façon systématique avec le Renouveau pédagogique. Le comité d'évaluation du Programme graphisme suggère alors aux professeures et aux professeurs de se référer aux critères de performance présentés dans la section *objectifs et standards* des plans-cadres. Le comité d'évaluation du Programme graphisme précise que les critères d'évaluation, ne provenant pas des plans-cadres, sont souvent trop généraux et difficiles à comprendre pour l'étudiante et l'étudiant. De plus, les étudiantes et les étudiants mentionnent ne pas toujours avoir la même compréhension des critères d'évaluation comme « montage », « dynamisme de la composition », « originalité » et « technique » que les professeures et les professeurs. L'interprétation des critères d'évaluation est donc traduite différemment entre les étudiantes et les étudiants de même qu'entre les professeures et les professeurs, occasionnant de la confusion et un manque de clarté.

Au terme de l'évaluation du Programme graphisme, dans son rapport d'évaluation, le comité d'évaluation énonce trois objectifs précis pour améliorer la formation dans le Programme graphisme. Plus particulièrement, le deuxième objectif cible l'évaluation des apprentissages :

Les pratiques évaluatives qui, à l'instar de la traduction de l'approche par compétences dans les plans de cours, doivent devenir plus explicites en communiquant aux élèves, avant le début d'une activité d'apprentissage, la tâche soumise, le contexte de réalisation et les critères d'évaluation en lien avec les

standards de la compétence. De plus, l'élaboration de grilles descriptives d'évaluation pourrait faciliter le processus d'évaluation. (Cégep de Rivière-du-Loup, 2005, p. 45)

En bref, bien que le Cégep de Rivière-du-Loup se soit doté d'outils, de procédures et d'une politique d'évaluation des apprentissages, le passage vers l'évaluation des apprentissages dans une APC s'effectue difficilement dans les salles de classe. Ce passage est particulièrement difficile sur le plan de l'explication à l'étudiante ou à l'étudiant des critères d'évaluations et ainsi, de la minimisation d'une éventuelle subjectivité de la part de la professeure ou du professeur au moment de l'acte d'évaluer.

#### **2.4 Les difficultés liées à l'appropriation du modèle des grilles d'évaluation à échelle descriptive**

Autour de 2005, à la suite des recommandations énoncées par le comité d'évaluation et après avoir suivi des perfectionnements en enseignement au collégial, certaines professeures du Programme graphisme ont tenté d'employer un modèle de grille se rapprochant de ce que l'on nomme aujourd'hui les grilles d'évaluation à échelle descriptive. À ce moment, ces professeures étaient inscrites au Microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) de PERFORMA, à l'Université de Sherbrooke.

Lors de l'élaboration d'une grille d'évaluation à échelle descriptive, la professeure ou le professeur « doit fournir une description des performances attendues pour chacun des échelons en vue d'établir le standard minimal de performance qui permet d'attester si l'étudiant a répondu ou

non aux critères d'évaluation » (Côté, 2014, p. 26). Les professeures ayant expérimenté des grilles d'évaluation à échelle descriptive les ont rapidement abandonnées. Parmi les principales raisons de cet abandon, notons le manque de temps pour l'élaboration de ces nouveaux outils d'évaluation et le manque de soutien pour s'approprier ce cadre de référence. St-Germain (2008, p. 17) affirme que,

dans le milieu collégial, on peut dire qu'on a manqué de temps libéré, que l'accompagnement des conseillers pédagogiques a été insuffisant puisque ceux-ci n'avaient pas nécessairement les connaissances ni le cadre de référence et les compétences requises pour faciliter l'arrivée de ces mesures. Le contexte de travail des enseignants n'était pas propice à l'appropriation de la réforme, souvent seulement quelques enseignants étaient associés à l'élaboration du nouveau programme et à l'écriture des plans-cadres, les autres étant informés sans plus.

C'est ainsi que du côté des professeures et des professeurs, dans le but de bien s'adapter au modèle des grilles d'évaluation à échelle descriptive en tant qu'outil d'évaluation, il faut d'abord « réfléchir et investir du temps afin d'élaborer des outils d'évaluation appropriés » (Côté, 2014, p. 5). Du côté des étudiantes et des étudiants, les professeures ayant expérimenté ces nouveaux outils autour de 2005 n'ont pas planifié, dans les cours, de temps d'appropriation et d'entraînement avec ces nouveaux outils. Selon Lison et St-Laurent (2015, p. 329), la mise en place de ces entraînements « permet aux étudiants de développer leur capacité d'autoévaluation à travers les habiletés métacognitives et la pratique réflexive ».

Afin d'inciter les professeures et les professeurs du Cégep de Rivière-du-Loup à s'approprier le modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive, la Direction des études ajoute, en novembre 2015, un nouvel élément dans la PIGP. En effet, la tâche de l'épreuve synthèse de tous les programmes devra dès lors être « évaluée en utilisant une grille critériée à échelle descriptive [...]. Ce type de grille s'avère la plus appropriée pour juger des tâches complexes » (Cégep de Rivière-du-Loup, 2017, p. 21). À la suite de cette nouvelle directive, quelques professeures ou professeurs de chaque programme ou département sont mandatés, accompagnés d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique, pour élaborer une grille critériée à échelle descriptive pour l'épreuve synthèse de leur programme. C'est en avril 2016 que cet exercice a été terminé pour tous les programmes et les départements au Cégep de Rivière-du-Loup. De ce fait, à l'automne 2016, quelques-unes des professeures et quelques-uns des professeurs ayant participé à l'élaboration de la grille d'évaluation à échelle descriptive de l'épreuve synthèse de programme ont commencé à utiliser ce modèle de grille d'évaluation dans leurs autres cours. Un encadrement était offert au Service de développement pédagogique. C'est en mars 2016, qu'on voit apparaître pour la première fois dans la PIEA que le Cégep de Rivière-du-Loup (2016, p. 4)

poursuit les objectifs suivants : [...]. 2.2) Utiliser un dispositif intégré d'évaluation des apprentissages qui : [...] atteste du degré réel d'atteinte des objectifs d'apprentissage par l'élève (évaluation sommative) au moyen de grilles critériées descriptives pour les évaluations sommatives.

En plus de cet objectif, il est indiqué que « l'instrument privilégié [pour évaluer] reste la grille critériée descriptive (Cégep de Rivière-du-Loup, 2016, p. 32). Bien que le Cégep de Rivière-

du-Loup vise cet objectif depuis novembre 2015, il reste que seule une minorité des professeures et des professeurs tentent de s'approprier ce modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive.

Pour résumer cette section, les difficultés se retrouvent dans l'appropriation du modèle des grilles d'évaluation à échelle descriptive, mais aussi dans l'intégration de ces dernières à une stratégie d'évaluation. Voici maintenant la présentation des difficultés liées à l'évaluation du niveau de développement de la compétence pour chaque étudiante et étudiant.

## **2.5 Les difficultés à évaluer le niveau de développement de la compétence pour chaque étudiante et étudiant tout au long de l'élaboration d'une production graphique dans un module de cours**

Présentement, les professeures et les professeurs du Programme graphisme planifient dans leurs stratégies d'enseignement ces trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. L'évaluation diagnostique n'est pas systématiquement réalisée. Cependant, quand elle l'est, c'est au début d'un nouveau module de cours ou lors de l'introduction de nouveaux contenus. Elle est généralement faite de façon très informelle, et aucune trace n'est conservée par le biais d'outils d'évaluation.

Au Programme graphisme, l'évaluation formative est exploitée principalement de trois façons. La première se fait par le biais de l'affichage au mur des biens livrables (esquisses, recherches, propositions d'idée, prototype), où s'ensuivent des critiques constructives émises par la professeure ou le professeur et les étudiantes ou les étudiants. La deuxième se réalise sous forme d'accompagnement individuel. La professeure ou le professeur s'assoit avec l'étudiante ou

l'étudiant et commente l'avancement des travaux de la production graphique ou lui offre de l'aide dans l'utilisation de l'outil informatique. Concernant ces deux façons d'effectuer de l'évaluation formative, il n'y a pas d'outils d'évaluation ce qui laisse très peu de traces outre si l'étudiante ou l'étudiant effectue une prise de notes rigoureuse. Il en va de même pour la professeure ou le professeur.

La troisième méthode par laquelle l'évaluation formative est employée consiste à ce que les étudiantes et les étudiants, par le biais d'un répertoire informatique, remettent des fichiers électroniques à la professeure ou au professeur. Cette dernière ou ce dernier se réserve alors un délai d'une semaine pour visionner l'avancement du travail de chaque étudiante et étudiant. À l'aide d'un outil d'évaluation, par exemple une liste de vérification, la professeure ou le professeur réalisera une évaluation formative. Cette pratique est moins courante que les deux premières, car son organisation et sa réalisation requièrent plus de temps. De plus, dans la culture locale au Programme graphisme, le développement, chez les étudiantes et les étudiants, de l'habileté à s'autoévaluer à l'aide d'une liste de vérification, n'est pas une pratique courante planifiée par les professeures et les professeurs dans les stratégies d'enseignement. Cette pratique d'autoévaluation à l'aide d'une liste de vérification se réalise surtout en troisième année de formation, par exemple dans les cours intégrateurs ou lors des stages.

En bref, les deux premières méthodes d'évaluation formative dans le Programme graphisme laissent très peu de traces à l'étudiante ou à l'étudiant sauf, si elle ou il a effectué une prise de notes rigoureuse. Selon Leduc, Blais et Raïche (2012, p. 375), « les difficultés ressenties par les enseignants d'arts en matière d'évaluation des apprentissages mettent généralement en



cause [...] un manque d'instrumentation ». De même, outre ses souvenirs, la professeure ou le professeur garde peu de traces des quatre à sept semaines que dure un module de cours, une production graphique. Seule la troisième façon d'effectuer de l'évaluation formative permet de conserver une trace concrète. En d'autres mots, comme les outils d'évaluation formative laissent très peu de traces, car il y en a très peu, l'articulation entre le formatif et le sommatif n'est pas toujours clairement bien coordonnée, autant pour les professeures ou les professeurs que pour les étudiantes ou les étudiants. C'est aussi ce que confirment Leduc et al. (2012, p. 377) en affirmant que

les approches pédagogiques qui ont cours actuellement dans les écoles québécoises ne favorisent pas suffisamment une articulation adéquate entre l'évaluation à fonction formative et celle à fonction sommative. La question de la relation entre ces deux formes d'évaluation est centrale pour l'intégration des pratiques.

Les professeures et les professeurs prennent en moyenne deux semaines pour corriger les évaluations sommatives, telles que mentionnées dans la PIEA (Cégep de Rivière-du-Loup, 2018). Rappelons qu'une pédagogie par projet est utilisée et qu'une production graphique résulte de la fin d'un module d'apprentissage, lequel dure de quatre à sept semaines de cours. Par exemple, s'il se réalise en sept semaines, les étudiantes et les étudiants remettent plusieurs biens livrables à la professeure ou au professeur, qui disposera alors de deux semaines pour en faire la correction. Il y a de fortes chances pour que ces délais, une fois rassemblés (neuf semaines), mettent les professeures et les professeurs dans une situation laissant une grande place à la subjectivité, étant donné le peu de traces d'évaluation formative pour appuyer leur jugement professionnel. En

d'autres mots, puisqu'une production graphique se réalise sur plusieurs semaines, la professeure ou le professeur, qui ne conserve pas de traces des observations effectuées lors de l'évaluation formative, peut inconsciemment laisser place à sa subjectivité. Scallon (2015, p. 3) affirme qu'

avec l'avènement de programmes de formation par compétences [...] les tâches que les élèves ou les étudiants doivent accomplir pour montrer ce dont ils sont capables sont de plus en plus complexes. Pour apprécier leur performance, il faut donc prendre en compte plusieurs dimensions qui doivent être combinées et pondérées. De plus, les phénomènes d'apprentissage s'inscrivent désormais dans une évolution, plutôt que dans une succession d'épisodes isolés, d'où toute l'importance de pouvoir rendre compte de la progression des individus [...] ce qui nécessite de recourir à des procédés inédits d'observation et de collecte d'information.

Donc, si les traces de ces observations étaient conservées, elles constitueraient ainsi, pour la professeure ou le professeur, une banque d'informations concrètes permettant de réaliser l'acte d'évaluer plus aisément tout en minimisant la subjectivité.

Pour résumer, les traces et les outils d'évaluation formative sont pratiquement inexistantes. À cet égard, comment les étudiantes et les étudiants peuvent-ils employer l'évaluation formative pour s'améliorer et favoriser des habiletés métacognitives, si les outils d'évaluation laissant des traces tangibles sont presque inexistantes? De plus, sachant que l'articulation entre le formatif et le sommatif n'est pas suffisamment claire ni documentée pour que tout le monde en bénéficie et que la rétroaction formative est souvent réalisée oralement, comment les professeures ou les professeurs de graphisme arrivent-elles ou arrivent-ils à mémoriser toutes les rétroactions

formatives réalisées durant un module d'un cours, et ce, sans conserver de traces tangibles outre leur mémoire?

Nous pouvons donc nous interroger sur les stratégies d'évaluation et les outils d'évaluation afin qu'ils servent mieux les étudiantes, les étudiants, les professeures et les professeurs. Pour les étudiantes et les étudiants, cette réflexion favorisera le développement d'une meilleure autonomie professionnelle et des habiletés métacognitives tout en permettant le développement de la compétence. Pour les professeures et les professeurs, cela facilitera le processus du jugement professionnel du début d'un module d'apprentissage d'un cours et jusqu'au terme de l'évaluation sommative.

Ainsi, l'élaboration d'une stratégie d'évaluation bien articulée, appropriée à l'APC, permettra de coordonner le développement d'outils d'évaluation et pourrait avoir comme retombée une amélioration des pratiques évaluatives. Ces retombées positives affecteront, tout d'abord, la chercheuse, puis les professeures et les professeurs du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup et éventuellement, les professeures et les professeurs du Département des arts ainsi que les autres professeures et professeurs au Cégep de Rivière-du-Loup.

### 3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Le problème de recherche repose sur le constat de quatre difficultés apparues après l'arrivée du Renouveau pédagogique et de l'implantation du Programme graphisme dans une APC. Premièrement, la difficulté liée à la sélection des critères de performance pour l'évaluation d'une tâche complexe, en lien avec les exigences de la compétence attendues par le MEESR, qui assure

une évaluation authentique d'une production graphique. Deuxièmement, la difficulté d'appropriation du modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive, ce modèle découlant d'une méthodologie de l'évaluation en situation authentique. Troisièmement, pour les étudiantes et les étudiants, les professeures et les professeurs, le manque d'outils d'évaluation formative permettant de conserver des traces pendant l'ensemble des semaines que dure un module dans un cours du programme. Quatrièmement, un manque d'articulation et de coordination entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative dans les stratégies d'évaluation, qui permettraient de mieux juger du niveau de développement de la compétence.

Considérant les différentes difficultés rencontrées, l'objectif général de recherche est l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils pour évaluer une production graphique dans un module d'apprentissage du cours Design Web au Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup.

## **DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Le premier chapitre de cet essai a permis de cerner les différentes difficultés liées à l'évaluation des apprentissages dans une APC rencontrées par les professeures et les professeurs du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup. L'objectif général a été dégagé et des mots clés sont ressortis : compétence, situation authentique désignée par production graphique, stratégie d'évaluation et outils d'évaluation.

Dans ce chapitre, afin de répondre à l'objectif général de l'essai et d'en assurer la cohérence, il est indispensable de baliser les concepts théoriques sur lesquels s'appuie la recherche. Ce chapitre, divisé en quatre grandes sections traite du concept de compétence dans une APC, du cadre conceptuel de l'évaluation des apprentissages en situation authentique, de l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et de l'élaboration d'outils d'évaluation. Le présent chapitre se termine par la présentation des objectifs spécifiques de la recherche.

### **1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE**

Depuis l'avènement du Renouveau pédagogique dans le réseau collégial en 1993, les programmes d'études dans une APC sont définis par le Gouvernement du Québec et plus particulièrement par le ministère de l'Éducation. Dorénavant, le concept de compétence est au cœur des pratiques pédagogiques, entraînant d'importants changements dans les salles de classe sur le plan des pratiques évaluatives et de leurs outils. Dans le domaine de l'éducation, soulignons que depuis ce Renouveau pédagogique, la définition même du concept de compétence a évolué et s'est nuancée au fil des années.

Tout d'abord, pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les compétences comme cibles de formation sont des « capacités complexes qui impliquent l'intégration et le transfert d'apprentissages effectuées dans diverses situations » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 91). Les capacités complexes sont des aptitudes à faire quelque chose à travers une tâche plus ou moins complexe. Les compétences d'une étudiante ou d'un étudiant, même si elles sont sujettes à l'évaluation, « ne sont pas directement observables. Leur degré d'acquisition doit être inféré à partir des performances des élèves par rapport à plusieurs tâches » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 91). Ainsi, les performances des étudiantes ou des étudiants laissant des traces renseignent la professeure ou le professeur sur le niveau de développement de la compétence. La professeure ou le professeur peut alors porter un jugement et inférer sur la progression dans le développement de la compétence de l'étudiante ou de l'étudiant (Gouvernement du Québec, 2001).

Dans la PIEA du Cégep de Rivière-du-Loup, la définition du concept de compétence retenue est celle de Tardif (2006, cité dans Cégep de Rivière-du-Loup, 2018) soit : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (p. 31). C'est dans l'action, soit un savoir-agir complexe, que la compétence se déploie. L'action devient alors tangible à travers des performances et des productions complexes qui permettent l'intégration des savoirs (Duval et Pagé, 2013).

Leroux (2009), dans sa thèse de doctorat, s'est permise « d'examiner les significations du concept de compétence à travers les propositions formulées par le ministère et plusieurs chercheurs » (p. 54). La réunion des propos de cette analyse lui a permis de dégager une définition de la compétence, soit : « un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de

ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille » (Leroux, 2009, p. 69). Cette définition du concept de compétence n'est pas nouvelle. Cependant, Leroux (2009, 2010) amène une autre dimension au concept de compétence en dégagant six caractéristiques, laquelle est intégratrice, complexe, finalisée, contextualisée, évolutive et évaluable. Pour mieux expliciter ces caractéristiques, le tableau 1 présente leur définition.

Tableau 1. Les caractéristiques de la compétence

<b>La compétence est</b>	
Intégratrice	La compétence nécessite l'intégration d'une multitude de ressources variées. Elle fait appel à l'ensemble à un ensemble [ <i>sic</i> ] de ressources internes et externes.
Complexe	La compétence est un système organisé en réseau intégré et fonctionnel qui permet d'articuler les ressources entre elles. Elle fait référence à l'ensemble des opérations qui demandent de raisonner en termes de combinaison.
Finalisée	Elle prend tout son sens dans l'action et par rapport au but qu'elle poursuit.
Contextualisée	Elle est étroitement liée aux contextes dans lesquelles elle s'exerce. La compétence est indissociable des tâches.
Évolutive	Elle se construit et se développe par une intégration progressive des ressources à travers les diverses situations. Elle est le résultat d'une construction personnelle résultant des apprentissages réalisés et elle prend appui sur les ressources existantes.
Évaluable	Les manifestations de la compétence sont perceptibles et peuvent être interprétées à l'aide de standards et de critères.

Source. Leroux, J. L., 2010, p. 76.

La cinquième caractéristique, nommée *évolutive*, représente une caractéristique importante de la notion de compétence. Elle évoque la progression et le développement des apprentissages dans le temps et suggère une fonction de régulation associée à l'évaluation formative. Dans une APC, la notion de progression réfère « à une suite d'apprentissages de plus en plus complexes, qui peuvent constituer, à la rigueur, les passages obligés d'un développement, d'une évolution » (Scallon, 2015, p. 9). Ces « passages obligés » peuvent référer aux différents biens livrables d'une production graphique dans les modules d'apprentissage d'un cours.

De ces définitions, il est retenu que la compétence évolue dans le temps et qu'elle se réalise en situation contextualisée similaire au marché du travail. Elle requiert, de la part de l'étudiante ou de l'étudiant, des ressources internes et externes, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant doit savoir mobiliser, au bon moment et dans une situation donnée, des savoir-agir qui sont pertinents pour atteindre le but souhaité. La compétence devient ainsi évaluable à travers des traces laissées par l'étudiante ou l'étudiant.

Maintenant que le concept de compétence est précisé, voici maintenant les différentes particularités de l'évaluation des apprentissages en situation authentique.

## 2. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN SITUATION AUTHENTIQUE

L'évaluation des apprentissages est un processus qui, à l'occasion, sanctionne la compétence de l'étudiante ou de l'étudiant, mais aussi qui « l'accompagne, l'aide à mieux comprendre, le renseigne sur ses forces et ses faiblesses, lui accorde le droit à l'erreur et lui permet de cheminer en tirant profit de ses erreurs » (Côté, 2014, p. 5-6). Plus précisément, c'est l'évaluation dite sommative qui confirme officiellement les apprentissages de l'étudiante ou



l'étudiant. Elle se réalise généralement à la fin d'un module de cours. L'évaluation dite formative se réalise tout au long d'un module de cours et elle aide l'étudiante ou l'étudiant à progresser dans le développement de sa compétence. C'est la coexistence de ces deux types d'évaluation qui sert à l'évaluation des apprentissages en situation authentique. Dans l'APC, comme le soutient Scallon (1999, 2001, 2004, cité dans Leroux, 2010) :

l'évaluation ne peut se fonder sur une somme de points ou sur une addition arithmétique des résultats obtenus au terme du cours. La démonstration d'une ou de plusieurs compétences dans le cadre d'un cours doit s'appuyer sur la progression de l'élève et sur le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant qui recueille les traces des apprentissages tout au long du cours à travers les productions et les performances réalisées par l'élève. Partant, l'atteinte de la compétence s'appuie sur le jugement de l'enseignante ou l'enseignant à partir des informations de nature qualitative qui témoignent de la progression de l'élève. (p. 87)

L'acte d'évaluer des apprentissages pour une ou des compétences fait donc référence à une démarche d'observation, de la part de la professeure ou du professeur, des différentes traces laissées par les étudiantes et les étudiants. Cette démarche se réalise entre autres à travers des tâches en situation authentique, lors des rétroactions dans les évaluations formatives ou sommatives. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2002, p. 7) définit

l'évaluation des apprentissages comme une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève

en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision.

Dans le cadre de cet essai, pour soutenir le développement de la compétence et faciliter l'évaluation des apprentissages, le concept de l'évaluation en situation authentique est retenu. Dans les lignes suivantes, les concepts de la situation authentique et de la tâche en situation authentique sont précisés. Pour terminer cette section portant sur le concept de compétence, les concepts du jugement professionnel et de la pédagogie par projet sont explicités.

## **2.1 L'évaluation en situation authentique**

Le concept de l'évaluation en situation authentique désigne une évaluation de la compétence demandant à l'étudiante ou l'étudiant de prouver sa maîtrise de celle-ci à partir de tâches semblables au contexte de sa future profession ou à des situations concrètes (Leroux, 2010). Pour Duval et Pagé (2013, p. 9), la situation authentique

sert à caractériser une situation d'apprentissage en contexte scolaire, évoque au départ l'idée de faire vivre en classe aux étudiants une sorte de répétition générale des fonctions de travail qu'ils seront amenés à accomplir une fois leurs études terminées ou de façon plus générale, au cours de moments clés de leur future vie de citoyens. L'expression peut désigner plus largement un contexte d'apprentissage qui offre aux étudiants l'occasion de développer certaines compétences de façon active, répondant ainsi à une tendance actuelle de pédagogie par projet.

L'évaluation en situation authentique est donc tout indiquée dans une APC. Pour qu'une personne démontre sa compétence, selon Rœgiers (2000, cité dans Scallon, 2015), elle doit être

placée dans des situations présentant trois caractéristiques : « 1) des données de départ qui décrivent un ou des événements à traiter (problème, enjeu, défi), 2) une tâche à accomplir ou bien une ou des activités à réaliser, 3) des directives (consignes, exigences à respecter) » (p. 45). Ces trois caractéristiques réfèrent aux trois composantes d'une tâche en situation authentique : 1) la mise en situation, 2) les responsabilités, 3) les consignes (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Il est à noter que le concept de la tâche en situation authentique est développé davantage dans la prochaine section.

Chez l'étudiante ou chez l'étudiant, la situation authentique peut susciter une dynamique motivationnelle favorable, car elle ou il peut constater les similarités entre les apprentissages effectués et sa future vie professionnelle, donnant ainsi du sens à son domaine d'études (Viau, 2009). Duval et Pagé (2013, p. 91) précisent que la situation authentique permet de réaliser des « apprentissages de qualité complexe et durable, de développer des habiletés métacognitives intéressantes, en plus d'augmenter l'engagement cognitif [...] à effectuer des apprentissages complexes ».

Toujours selon Duval et Pagé (2013, p. 91), la situation authentique devient une sorte de terrain de jeu pour l'étudiante ou l'étudiant et la professeure ou le professeur, ayant pour but la réalisation d'une production complexe. Pour l'étudiante ou de l'étudiant, cela signifie qu'à partir des compétences virtuelles, soit celles énoncées dans le devis ministériel, elle ou il démontre les apprentissages réalisés par le biais d'une production complexe en situation authentique. Quant à la professeure ou le professeur, elle ou il soutient le développement des compétences en proposant une situation d'apprentissage authentique. La professeure ou le professeur a recours à l'évaluation formative pour accompagner l'étudiante ou l'étudiant dans ce processus d'élaboration, en assurant

un encadrement continu tout au long de l'élaboration de la production complexe. Pendant que la professeure ou le professeur fournit un encadrement en continu grâce à l'évaluation formative, l'étudiante ou l'étudiant régule ses apprentissages en élaborant une production complexe à l'intérieur d'une situation authentique. Le processus d'élaboration d'une production complexe en situation authentique peut être comparé à une boucle itérative où l'étudiante ou l'étudiant développe des compétences, régule ses apprentissages et gagne en autonomie.

Maintenant que le concept de l'évaluation en situation authentique est clarifié, la tâche en situation authentique est exposée.

## **2.2 La tâche en situation authentique**

La tâche en situation authentique fait partie de l'évaluation en situation authentique et est très aidante pour l'étudiante ou l'étudiant, pour qui il n'est pas toujours facile de reconnaître les bénéfices à tirer d'une évaluation. Ainsi, la professeure ou le professeur qui soumet une situation authentique amène plus facilement ses étudiantes et ses étudiants à prendre conscience que l'évaluation a aussi pour fonction de faire apprendre. Il va sans dire qu'en plus de favoriser une dynamique motivationnelle positive en augmentant la persévérance et l'engagement de l'étudiante ou de l'étudiant dans ses études, l'évaluation sert à quelque chose et n'est pas là seulement pour obtenir une note (Viau, 2009). La tâche en situation authentique est toute désignée pour souligner cette réalité.

Afin de démontrer sa compétence, l'étudiante ou l'étudiant doit traiter des tâches complexes à travers l'action. Une tâche complexe n'est pas une tâche procédurale ou automatisée (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Pour plusieurs auteurs, « l'authenticité est une des

caractéristiques incontournables de la tâche complexe » (Leroux, Hébert et Paquin, 2015, p. 159).

La tâche est dite complexe quand elle est associée à une ou plusieurs compétences et que l'étudiante et l'étudiant sont placés devant un défi exigeant la mobilisation et la combinaison de nombreuses ressources. En d'autres mots, la tâche complexe est ce qui contextualise la compétence (Leroux, Hébert et Paquin, 2015). Pour la professeure et le professeur des secteurs techniques, la tâche en situation authentique permet de puiser des contextes dans une banque infinie de situations professionnelles, ce qui soutient et renforce la crédibilité des apprentissages à faire.

La tâche en situation authentique offre donc plusieurs avantages aux étudiantes, aux étudiants, aux professeures et aux professeurs, car elle leur permet d'utiliser un terrain de jeu commun. L'élaboration de la tâche à réaliser lors d'une évaluation en situation authentique nécessite certaines caractéristiques. Leroux, Hébert et Paquin (2015) en proposent huit. Ces caractéristiques sont 1) la présence d'un défi pour l'étudiante ou l'étudiant, 2) la réalisation d'une production ou d'une performance, 3) l'aspect authentique relié au contexte professionnel ou à la vie courante, 4) le recours, autant que possible, à l'environnement et aux outils du contexte authentique, 5) le transfert des connaissances, 6) le développement d'habiletés métacognitives, 7) la collaboration, 8) des moments formels de discussion et de rétroaction.

De plus, Leroux, Hébert et Paquin (2015) présentent un canevas d'élaboration de la tâche en situation authentique. Ce canevas d'élaboration énonce six composantes qui sont : 1) l'intention pédagogique (liens avec la compétence), 2) la mise en situation, 3) les responsabilités (actions à réaliser), 4) les consignes, 5) les critères d'évaluation, 6) les modalités d'évaluation et les dates de remise. Dans le cadre de cet essai, tout en considérant les caractéristiques de la tâche, ce canevas d'élaboration servira à définir une tâche en situation authentique pour une production graphique.

Au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup, les professeures et les professeurs présentent cette tâche authentique sous forme d'un mandat de communication introduit dans un document nommé localement *feuille de projet* ou *donnée de projet*. La feuille de projet soit la tâche en situation authentique est remise à l'étudiante ou à l'étudiant au début d'un module de cours.

Dans cet essai, le concept de l'évaluation en situation authentique ainsi que les caractéristiques et les composantes d'une tâche en situation authentique sont retenus pour guider la rédaction d'une production complexe, soit une production graphique. Cette production complexe est mise au point à l'aide de l'approche pédagogique de la pédagogie par projet dont voici maintenant sa présentation.

### **2.3 La pédagogie par projet**

Au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup, la pédagogie par projet est l'approche pédagogique privilégiée par les professeures et les professeurs pour faire réaliser à l'étudiante ou à l'étudiant une tâche en situation authentique. C'est donc ce type d'approche pédagogique qui sera utilisé pour élaborer une tâche en situation authentique et permettre à l'étudiante ou à l'étudiant d'effectuer une production complexe, soit une production graphique. Proulx (2004, p. 31) définit la pédagogie par projet comme étant un :

processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable.

De même, la pédagogie par projet « est associée à l'actuelle réforme en éducation qui valorise la construction des connaissances chez l'élève par le biais d'interactions diversifiées et significatives avec le milieu » (Guay, 2002, p. 60). Elle s'avère incontournable dans les programmes techniques et professionnels (Bergson, 2009), car elle simule la réalité professionnelle de la future graphiste ou du futur graphiste. Par exemple, en graphisme, l'étudiante ou l'étudiant réalise la démarche, en tout ou en partie, pour élaborer une papeterie, un site Web, etc.

En se projetant ainsi vers sa vie professionnelle future, l'étudiante ou l'étudiant est poussé vers l'action et son intérêt pour son programme d'études peut être renforcé. Cette approche pédagogique peut permettre alors d'accroître son intérêt pour les tâches demandées. « La notion même de projet est au cœur de la nature humaine [...] et implique donc un passage de l'intention à l'action » (Bergson, 2009, p. 147). L'étudiante et l'étudiant se retrouvent placés à la fois dans l'action, mais aussi dans un centre d'intérêt.

En effet, elle « favorise le passage de la théorie à la pratique par l'intermédiaire d'une production concrète qu'est le projet » comme une production graphique (Leduc, 2014, p. 132). « Il s'agit de pédagogie par projet lorsque l'exercice vise à ce qu'un groupe d'étudiants, supervisé par un enseignant, arrive, au terme d'un laps de temps déterminé, à créer une réalisation concrète destinée à un public » (Leduc 2014, p. 133). Selon Bergson (2009, p. 151), les avantages tirés de l'utilisation de la pédagogie par projet sont qu'elle « 1) rehausse la motivation de l'élève, 2) développe des habiletés à la résolution de problème, 3) développe chez l'élève l'autonomie, la responsabilité et la collaboration, 4) prépare à la conduite ultérieure de projets en société, 5) facilite l'intégration des connaissances et des habiletés ».

Toujours selon cet auteur, la pédagogie par projet apporte son lot de limites. L'une qui nous est apparue dans le cadre de cet essai est directement liée à notre problématique. La pédagogie par projet « rend plus difficile la tâche de supervision de l'enseignant quand les projets sont nombreux et variés » (Bergson, 2009, p. 151). Il s'avère donc nécessaire de prévoir plusieurs moments d'encadrement avec chaque étudiante et chaque étudiant pendant les cours. Afin de bien suivre chaque projet, des outils comme des fiches de suivi des différentes étapes et des activités réalisées, des bilans et des évaluations formatives sont d'une grande utilité pour la professeure ou le professeur (Leduc, 2014). Dans le cadre de cet essai, des outils d'évaluation formative sont élaborés afin de soutenir la réalisation de la production graphique. Poursuivons maintenant avec la clarification du concept du jugement professionnel.

## 2.4 Le jugement professionnel

Pour évaluer une production graphique, la professeure ou le professeur a recours à son jugement professionnel. Ce dernier est au cœur des pratiques évaluatives, car c'est sur lui que la professeure ou le professeur prend appui face à l'acte d'évaluer des compétences. Pour Laveault (2008, cité dans Chaumont et Leroux, 2018), le jugement professionnel « consiste en une démarche qui se conclut par une prise de décision basée sur l'expertise disciplinaire du professeur et sur l'ensemble de son expérience acquise au fil de sa pratique » (p. 27). Le jugement professionnel est une expression pouvant avoir une connotation négative, étant parfois perçu comme tenant du « domaine de la subjectivité » (Scallon, 2015, p. 118). Cependant, pour qu'un jugement soit considéré comme *professionnel*, il doit être éclairé par des faits et des observations (Scallon, 2015). Pour Lafortune et Allal (2008, cité dans Scallon, 2015), le jugement professionnel se définit comme



un processus de prise de décision fondé sur la collecte d'information à l'aide de différents moyens. Ce processus comprend également la justification du choix de ces moyens et le partage des résultats dans une perspective de régulation. (p. 10)

Scallon (2004a, p. 14) affirme que « pour inférer une compétence, il faut concevoir des tâches complexes et faire appel au jugement des personnes chargées de la formation, et ce, à divers moments de la période d'apprentissage comme à son terme ». L'APC a rendu l'exercice du jugement professionnel plus complexe. En effet, pour Leroux et Bélair (2015) l'exercice du jugement professionnel ne se fait pas toujours très naturellement en situation d'évaluation, car il peut causer de nombreuses préoccupations éthiques comme « les valeurs d'équité, de justice et d'objectivité » (Desautels, Gohier et Jutras, 2015, p. 502). Pour Leroux et Bélair (2015, p. 66), « l'exercice du jugement professionnel entraîne parfois l'enseignant dans ses zones d'inconfort, peut générer des tensions et parfois même des dilemmes ». Il n'est pas facile d'attester de la valeur d'une production complexe ou d'une compétence. Dans le domaine des arts,

cela s'avère d'autant plus vrai que ce processus y est complexe, notamment en raison de la grande subjectivité que ne peut éviter le personnel enseignant en évaluant et des difficultés qu'éprouve ce dernier à juger de façon adéquate la créativité, la performance et le processus de création. (Hadjji, 1997, cité dans Leduc et Belzile, 2015, p. 37)

Afin de diminuer et de baliser la subjectivité, Leduc et Belzile (2015) suggèrent l'utilisation, avec les étudiantes et les étudiants, de grilles à échelle d'appréciation pendant l'évaluation formative. Cet outil permet d'amorcer la discussion autour des critères d'évaluation

et des indicateurs, évitant ainsi les commentaires comme *j'aime* ou *je n'aime pas*. Leduc et Belzile (2015) ajoutent que ce même outil peut être utilisé par l'étudiante ou l'étudiant pour s'autoévaluer, lui permettant ainsi de s'approprier les critères d'évaluation et les indicateurs. La consignation de ces grilles à échelle d'appréciation permet à la professeure ou au professeur de garder des traces soutenant son jugement et diminuant la subjectivité.

Une autre façon pour la professeure ou le professeur d'assurer son jugement professionnel de manière constante et de baliser la subjectivité au regard de la compétence d'une étudiante ou d'un étudiant consiste à être le plus informé possible pour ne pas prendre de mauvaise décision qui pourrait nuire au parcours de l'étudiante ou de l'étudiant (Leroux et Bélair, 2015). Pour être informé, l'étudiante ou l'étudiant doit laisser à la professeure ou au professeur des traces, des preuves qui permettent à cette dernière ou à ce dernier d'évaluer le développement de sa compétence. Pour que l'étudiante ou l'étudiant laisse des traces et des preuves, la professeure ou le professeur peut avoir recours à différents moyens, par exemple, les 3P (processus, produit, propos de la personne), qui sont traités plus loin dans cet essai.

Selon le type d'évaluation ayant cours, le jugement professionnel a des finalités différentes. Il valide les connaissances antérieures lors de l'évaluation diagnostique, soutient l'apprentissage lors de l'évaluation formative et sanctionne les apprentissages en contexte d'évaluation sommative (Leroux et Bélair, 2015). Par conséquent, la professeure ou le professeur, en observant les traces laissées par l'étudiante ou l'étudiant, met en relation les différentes informations recueillies durant un module d'apprentissage afin de prendre des décisions éclairées et ainsi, d'appuyer son jugement professionnel.

Pour Mastracci (2015, p. 440), « les défis que la créativité pose en évaluation ne sont pas insurmontables » et il est possible de s'appuyer sur les bases de l'évaluation dans une APC. En ce qui concerne le jugement professionnel, plusieurs auteurs proposent des pistes complémentaires comme : « l'explication et la communication des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation; l'élaboration de grilles d'évaluation critériées; l'utilisation d'échelles descriptives; et la coévaluation des travaux d'étudiants par des enseignants. » (Mastracci, 2015, p. 440). La consultation des autres professeures ou professeurs et des étudiantes ou des étudiants peut aussi être une bonne pratique afin de valider la compréhension d'un outil d'évaluation (Leroux et Mastracci, 2015). Des pratiques comme la coévaluation des travaux d'étudiantes et d'étudiants où la consultation des autres professeures ou professeurs et des étudiantes ou des étudiants ne sont toutefois pas toujours réalistes dans un plus petit cégep. Effectivement, au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup, il y a généralement un ou deux groupes pour un même cours, qui est, la plupart du temps, donné par la même personne. Cette raison est d'ordre administratif et se justifie par le calcul de la charge individuelle (CI) de travail.

Dans le cadre de cet essai, afin de contextualiser notre jugement professionnel par le biais d'une tâche en situation authentique, l'approche pédagogique de la pédagogie par projet est utilisée pour l'élaboration d'une production graphique. En effet, le développement d'outils d'évaluation formatifs permet de laisser des traces tangibles à l'étudiante ou l'étudiant ainsi qu'à la professeure ou au professeur. Le jugement professionnel pratiqué lors de l'évaluation sommative est soutenu par des traces tangibles fournies par les outils d'évaluation formative, qui permettent de réduire la place occupée par la subjectivité de la professeure ou du professeur. Il est à noter que, dans le cadre de cet essai, l'évaluation diagnostique ne sera pas traitée puisqu'elle ne laisse pas de traces

tangibles et que les fonctions de cette dernière s'éloignent des difficultés identifiées préalablement. Maintenant que le cadre conceptuel de l'évaluation des apprentissages en situation authentique est précisé, le sujet de l'élaboration d'une stratégie d'évaluation est abordé.

### 3. L'ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE D'ÉVALUATION À L'AIDE D'UN PROCESSUS D'ÉVALUATION

Dans la prochaine section, la stratégie d'évaluation, l'évaluation formative, l'évaluation sommative ainsi que l'utilisation des 3P comme objet d'évaluation sont exposées.

#### 3.1 La stratégie d'évaluation

Pour élaborer une stratégie d'évaluation, la professeure ou le professeur doit en premier lieu *planifier*. Pour Durand et Chouinard (2012, p. 105), la planification de l'évaluation permet d'assurer

la cohérence des activités d'apprentissage et celle de leur évaluation [...]. Elle a pour but de circonscrire l'objet de l'évaluation, les données qui seront collectées, la façon de les interpréter ainsi que le jugement porté et la décision qui sera prise relativement aux apprentissages futurs.

Pour la professeure ou le professeur, la stratégie d'évaluation est un moment crucial dans la planification d'un cours, car elle permet d'observer les progrès des étudiantes et des étudiants à différents moments. En d'autres mots, une stratégie est un

plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu

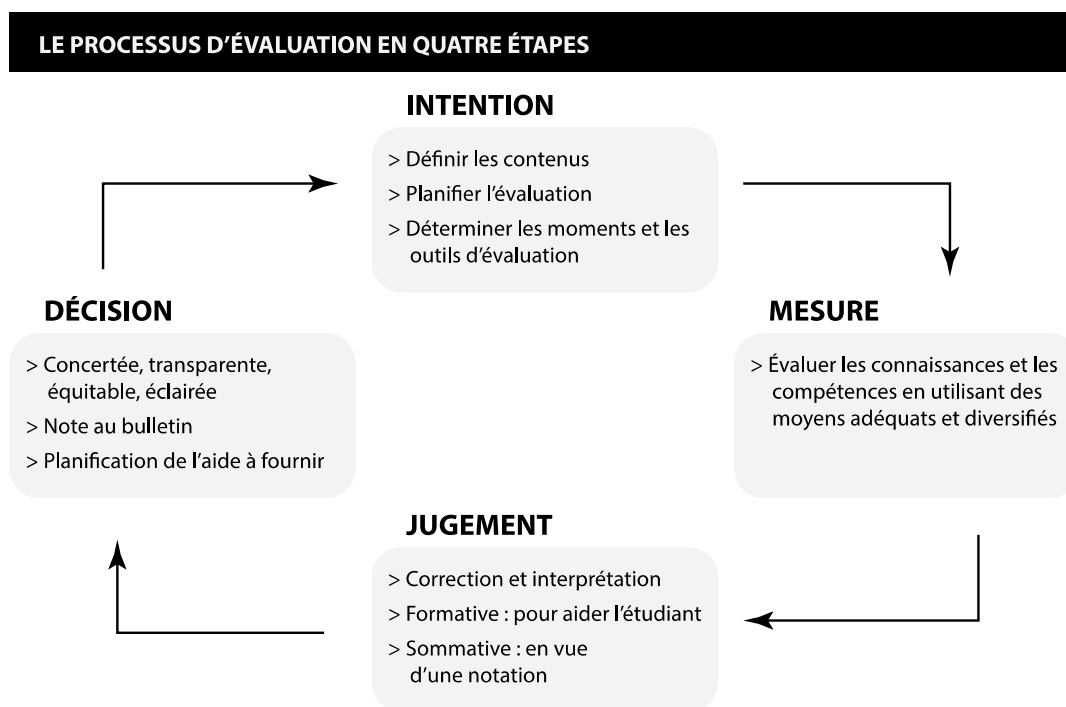
d'une situation dont les principaux paramètres sont connus. (Legendre, 2005, p. 1260)

Que l'évaluation soit formative ou sommative, le jugement professionnel sera indissociable de l'acte d'évaluer. De ce fait, faisant appel à son professionnalisme et à son sens aiguisé de l'éthique, la professeure ou le professeur exerce au quotidien l'acte d'évaluer. Au cours de l'application d'une stratégie d'évaluation, la professeure ou le professeur collecte des informations en analysant les traces laissées par les étudiantes ou les étudiants. Par cette étape, elle ou il doit apprécier l'évolution des compétences pour pouvoir, éventuellement, arrêter sa décision de manière juste et réfléchie. Autrement dit,

le processus d'évaluation s'apparente à la démarche de recherche au cours de laquelle il faut d'abord identifier les questions ou les hypothèses à partir d'une problématique et d'un cadre théorique (intention), ensuite, concevoir les outils, expérimenter et collecter les données (mesure), puis procéder à l'analyse et à l'interprétation (jugement) pour, finalement, dégager des pistes de réponses aux questions posées initialement (décision). Ainsi, l'évaluation se prépare et se planifie. (Leroux et Bélair, 2015, p. 67)

Pour bien conceptualiser le processus d'évaluation, la figure 1 de la page suivante présente une schématisation de ce processus d'évaluation en quatre étapes. Dans le cadre de cet essai, les quatre étapes du processus d'évaluation de Leroux et Bélair (2015) pour planifier une stratégie d'évaluation dans un module de cours seront utilisées. Ces quatre grandes étapes sont : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. La première étape, l'intention, se compose du choix des

tâches complexes et des compétences à évaluer à partir des connaissances antérieures et de celles à acquérir. La deuxième étape, la mesure, est celle où la professeure ou le professeur réfléchit à la tâche à réaliser et aux outils d'évaluation à utiliser. La troisième étape, le jugement, comprend l'exercice de la correction sous forme d'interprétation à partir des traces et des observations sur la tâche à faire à l'aide des outils d'évaluation développés précédemment. La dernière étape, celle de la décision, consiste à attribuer un résultat, à l'étudiante ou l'étudiant en analysant son parcours et en lui donnant une rétroaction sur le niveau d'atteinte de la compétence Leroux et Bélair (2015). Ce processus de planification est fondamental et les questions suggérées à chaque étape par les auteures permettent de mettre en place des conditions favorables pour assurer un jugement professionnel et ainsi, d'élaborer et de planifier la stratégie d'évaluation.



Note. Tiré de Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015, p. 67).

Figure 1. Le processus de l'évaluation en quatre étapes

Une fois la première version de la stratégie d'évaluation élaborée, pour garantir une cohérence entre les objectifs d'apprentissage et leur évaluation, Howe (2017) propose aux professeures et aux professeurs le tableau d'analyse et de cohérence (TAC). Plus précisément, le TAC est

un outil qui aide le professeur à centrer sa pensée sur l'étudiant, sur ce que ce dernier a besoin d'apprendre et sur les apprentissages prioritaires qu'il doit réaliser. Par sa conception et par sa simplicité, le tableau [...] permet, en amont du plan de cours, d'analyser les éléments clés de la planification de l'enseignement et de l'évaluation afin d'en assurer la cohérence pédagogique et la concordance avec les objectifs d'apprentissage, tout en focalisant sur le développement des compétences. (Howe, 2017, p. 29)

Dans le cadre de cet essai, le TAC est utilisé préalablement à l'écriture du plan de cours pour valider la cohérence dans l'articulation de la stratégie d'évaluation. En effet, le TAC permet de faire des liens entre les modules d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage sélectionnés, la taxonomie de ces derniers, l'importance relative à chaque objectif d'apprentissage, les types d'évaluation, la pondération envisagée et les critères de performances choisis.

En résumé, pour planifier la stratégie d'évaluation, les quatre étapes du processus d'évaluation et les questions suggérées ainsi que le TAC sont employés afin d'organiser la planification et la cohérence de l'évaluation. Pour la suite, les deux types d'évaluation retenus pour cet essai seront traités, ainsi que de l'utilisation des 3P comme objet d'évaluation.

### 3.2 L'évaluation formative

Avec la venue de l'APC, l'évaluation a connu un profond bouleversement, « soit celui du passage d'une ère de *testing* à celui d'une ère de l'évaluation formative » (Leroux, 2014, p. 334).

L'évaluation formative se définit comme étant

une évaluation qui aide l'étudiant à progresser tout en lui permettant de participer à l'évaluation de ses apprentissages. Toutefois, à travers les activités proposées, l'évaluation formative permet l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant et entre les étudiants à l'aide d'instruments adaptés. (Leroux, 2014, p. 335)

De plus, l'évaluation formative se pratique en continu, et informe autant la professeure ou le professeur que l'étudiante ou l'étudiant des apprentissages réalisés par l'étudiante ou l'étudiant (Mastracci, 2017a). Elle « vise ainsi à préparer les étudiants pour qu'ils réussissent leurs évaluations sommatives et certificatives. » (Mastracci, 2017a, p. 22). Elle montre plus spécifiquement à l'étudiante ou l'étudiant comment progresser en lui donnant la possibilité de s'engager dans l'évaluation de ses apprentissages (Leroux et Bélair, 2015). Le niveau d'engagement et d'implication de l'étudiante ou de l'étudiant favorise l'autorégulation des apprentissages. Ce concept ainsi que les opérations à mettre en place afin de favoriser la régulation des apprentissages sont présentés dans la prochaine section.



### 3.2.1 *L'autorégulation et la régulation des apprentissages*

Leroux (2014, p. 339) définit l'autorégulation comme

un processus d'intériorisation propre à l'étudiant en formation qui consiste à recueillir une observation de ses mécanismes et de ses fonctionnements en lien avec les situations rencontrées de manière à pouvoir réajuster ses conduites, ses connaissances sur les tâches et sur ses propres façons de faire.

Quatre opérations sont nécessaires pour aider l'étudiante ou l'étudiant à réguler ses apprentissages : 1) fixer un but et orienter l'action, 2) contrôler la progression de l'action vers ce but, 3) assurer un retour sur l'action entreprise (une rétroaction), 4) confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action et redéfinir un but (Leroux, 2014).

Ainsi, par la participation de l'étudiante ou de l'étudiant à l'évaluation formative, la régulation s'effectue, permettant de construire les apprentissages. Elle se décline en trois formes : la régulation proactive, la régulation interactive et la régulation rétroactive. Toujours selon Leroux (2014), ces différentes formes de régulation peuvent être combinées de différentes manières tout au long des activités d'apprentissages d'une production complexe. Voici maintenant les actions de la professeure ou du professeur retenues parmi celles proposées par Leroux (2014) et qui sont prises en compte lors de l'élaboration de notre stratégie d'évaluation. Concernant la régulation proactive, celle qui s'effectue au début d'une activité, les actions retenues sont de « formuler les attentes au regard du projet à réaliser » et de « présenter une grille d'évaluation qui permet de vérifier les principaux éléments du projet » (Leroux, 2014, p. 338). Concernant la régulation interactive, celle qui se réalise tout au long du processus d'apprentissage, les actions retenues sont

de « rencontrer les étudiants dans le cadre d'un tutorat en cours de réalisation du projet afin de répondre aux questions spécifiques », de « proposer une grille d'évaluation et des questions afin de soutenir l'autoévaluation par l'étudiant », et d'« engager les étudiants dans le cadre d'une évaluation par les pairs à l'aide d'une grille d'évaluation » (Leroux, 2014, p. 338). Pour finir, concernant la régulation rétroactive, celle qui s'effectue au terme d'une séquence d'apprentissage, l'action retenue est de « vérifier les connaissances ou habiletés liées à la réalisation du projet » (Leroux, 2014, p. 338).

Les suggestions d'actions à faire par la professeure ou par le professeur pour planifier la stratégie de l'évaluation formative ainsi que les trois formes de régulation sont considérées dans le cadre de cet essai. Plusieurs auteurs suggèrent la rétroaction comme moyen d'assurer la régulation et l'autorégulation. Voici de quoi elle se compose.

### *3.2.2 La rétroaction pour favoriser la régulation et l'autorégulation*

Pour favoriser la régulation et l'autorégulation des apprentissages, la rétroaction est un moyen efficace

qui favorise chez l'étudiant la prise de conscience de l'écart entre son niveau d'acquisition de connaissances ou son niveau de développement d'habiletés et le niveau souhaité dans le cadre de son cours. (Leroux, 2014, p. 341)

Pour Brookhart (2012), Leroux (2014) et Scallon (2015), la rétroaction est indispensable afin de soutenir l'apprentissage. En effet, les rétroactions sont avant tout utiles pour obtenir des commentaires sur sa production de la part d'une experte ou d'un expert disciplinaire. Ces

commentaires constructifs aident l'étudiante ou l'étudiant à s'autoréguler (Bélec, 2017). Plus précisément, la rétroaction, lorsqu'elle est effectuée en continu,

favorise nettement la progression des étudiants, en faisant émerger leurs forces et leurs lacunes, tout en identifiant les correctifs nécessaires, s'il y a lieu. (Mastracci, 2017a, p. 22)

Voici trois principes pour orienter une bonne pratique de la rétroaction et ainsi, favoriser l'autorégulation chez l'étudiante ou l'étudiant. Pour la professeure ou le professeur, ces principes d'une bonne pratique consistent à 1) fournir des informations (objectifs, critères, niveau de performance attendu), 2) situer son niveau de performance par rapport à ce qui est attendu, 3) proposer des moyens afin de reconnaître le niveau d'écart entre les performances réalisées et celles souhaitées (Nicol et Milligan, 2006, cité dans Leroux, 2014, p. 341). Pendant les premiers moments consacrés à la rétroaction, Mastracci (2017a) suggère de formuler les points forts de la tâche accomplie avant d'en énoncer les points à améliorer. Cette façon de faire peut se révéler très utile pour « les étudiants avec des difficultés d'apprentissage, car cela peut contribuer favorablement à leur sentiment de compétence pour accomplir la tâche » (Mastracci, 2017a, p. 26). Maintenant que le moyen de la rétroaction est clarifié, les différentes modalités d'évaluation formative sont exposées.

### 3.2.3 *Les modalités d'évaluation formative*

L'évaluation formative se réalise de deux façons : formelle et informelle. Lorsqu'elle est informelle, elle s'effectue en toute simplicité, lors des cours avec la classe ou individuellement, sans instrument (Mastracci, 2017a). De ce fait, ce qui distingue ces deux formes d'évaluation

formative est l'instrument utilisé pour les pratiquer. Lorsqu'elle est formelle, l'évaluation formative se réalise selon trois modalités impliquant la participation de l'étudiante ou de l'étudiant et parfois, celle de ses pairs. Ces modalités sont l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs.

Pour réaliser l'autoévaluation, l'étudiante ou l'étudiant évalue seule ou seul ses productions et ses procédures en utilisant un outil d'évaluation. Pour effectuer la coévaluation, l'étudiante ou l'étudiant confronte son autoévaluation avec celle réalisée par la professeure ou le professeur en utilisant un outil d'évaluation. Pour accomplir une évaluation par les pairs, deux ou plusieurs étudiants évaluent leurs productions et leurs procédures respectives ou conjointes en utilisant un outil d'évaluation (Leroux, 2014; Mastracci, 2017a). En résumé, ce qui caractérise l'évaluation formative formelle c'est l'instrumentation servant à la rétroaction.

L'évaluation formative dans une APC est au cœur même des apprentissages et de la compétence. Dans le cadre de cet essai, ces trois modalités d'évaluation formative sont planifiées dans la stratégie d'évaluation. Les outils d'évaluation formative faciliteront la rétroaction, en laissant des traces, tout en permettant la régulation et l'autorégulation des apprentissages pour les étudiantes et les étudiants.

### **3.3 L'évaluation sommative**

Dans le réseau collégial, deux expressions sont utilisées pour parler de l'évaluation notée : évaluation sommative et évaluation certificative. Mastracci (2017a, p. 22) précise que

l'évaluation sommative réfère davantage à la sanction à la fin d'une étape, d'une séquence d'apprentissage ou d'un cours, tandis que l'évaluation certificative

renvoie plutôt à la certification de l'atteinte des compétences à la fin d'un cours ou d'un programme.

Toutefois, dans certains milieux, le terme évaluation sommative désigne autant le sommatif que le certificatif. Ainsi, dans le cadre de cet essai, l'expression *évaluation sommative* est donc privilégiée à l'expression *évaluation certificative*, car les outils d'évaluation développés correspondent au module 1 d'un cours. De plus, l'expression *évaluation sommative* est employée couramment au Cégep de Rivière-du-Loup et se trouve dans sa PIEA alors que l'expression *évaluation certificative* en est absente.

Selon la PIEA du Cégep de Rivière-du-Loup, l'évaluation sommative se définit comme étant un

mode d'évaluation s'appuyant sur des interprétations tantôt critériées, tantôt normatives, effectuées au terme d'une période déterminée de la scolarité du sujet et fournissant les informations permettant de juger de l'état de la progression du sujet ou encore, de décider de la promotion, de l'accréditation ou de la diplomation du sujet. (Legendre, 2005, cité dans Cégep de Rivière-du-Loup, 2018, p. 34)

L'évaluation sommative des apprentissages a pour visée de déterminer « le niveau de qualité d'une performance à un moment donné, à partir d'un seuil, par une sanction notée » (Bélec, 2017, p. 11). Par le biais d'une tâche en situation authentique, une évaluation sommative a été élaborée pour cet essai. Rappelons qu'au Programme graphisme, la professeure ou le professeur se « retrouve face à des réalisations très variées d'un étudiant à l'autre. Il doit forcément faire appel à son jugement professionnel » (Côté, 2017, p. 6). Le développement d'une instrumentation

qualitative et descriptive aide à baliser ce jugement (Côté, 2017). L'évaluation sommative développée pour cet essai comprend une tâche en situation authentique et une grille d'évaluation à échelle descriptive. Mais avant d'aborder l'élaboration des outils d'évaluation et de jugement, voici la présentation des 3P qui ont servi à l'instrumentation de l'évaluation sommative.

### **3.4 Les 3P pour évaluer**

L'acte d'évaluer est complexe « quant aux habiletés intellectuelles à solliciter de la part du professeur lorsqu'il évalue ses étudiants » (Côté, 2017, p. 3). La professeure ou le professeur a recours à son jugement professionnel s'appuyant sur les traces laissées par l'étudiante ou l'étudiant. Ainsi, pour évaluer une ou des compétences, Scallon (2004b) suggère d'utiliser une approche qualitative soutenue par le concept du jugement professionnel. Pour Tardif (2006) et Scallon (2004b) cités dans Mastracci (2015, p. 419), il est important que les objets d'évaluation portent sur trois aspects qui entourent la ou les compétences : « les qualités attendues de la production finale (le produit), la capacité à mobiliser des ressources (le processus) et la capacité à effectuer un retour réflexif sur sa démarche ainsi que son travail (le propos de la personne) ».

De ce fait, Mastracci (2015) précise que les auteurs qui étudient plus particulièrement l'évaluation des apprentissages en créativité ont le même discours que ceux s'intéressant à l'évaluation des compétences : « ils recommandent l'utilisation des tâches complexes et des outils de jugement, tels que des échelles descriptives » (p. 419).

Par conséquent, les 3P sont fréquemment utilisés en évaluation de la créativité. Ils sont reconnus comme étant des facilitateurs pour nuancer le jugement (Mastracci, 2015, 2017b). Ces 3P sont :

- 1) le produit;
- 2) le processus;
- 3) le propos de la personne.

Ainsi, pour porter, consolider et valider son jugement professionnel, la professeure ou le professeur doit porter un regard pluridimensionnel sur ce que l'étudiante ou l'étudiant démontre (Mastracci, 2017b; Côté, 2017). Les 3P permettent de porter ce regard sur une production graphique. De plus, la PIGP du Cégep de Rivière-du-Loup (2017, p. 23) indique qu'« idéalement, les trois aspects de la tâche qui seront évalués sont le produit demandé, le processus utilisé et le propos sur le parcours et le produit réalisés ».

Plus particulièrement, le *produit* réfère à une production finale au terme de la tâche demandée tandis que le *processus* réfère aux étapes de la démarche de réalisation du produit final. Ce sont toutes les traces qui ne sont pas nécessairement visibles dans le produit final (Côté, 2017). Le *propos* réfère à l'aspect réflexif, soit aux propos de la personne sur le produit et le processus, mais aussi à son comportement et aux attitudes qui sont attendues de la personne lors de la tâche (Leroux et Mastracci, 2015). En graphisme, le propos de la personne permet à l'étudiante ou l'étudiant de démontrer sa compétence par l'explication de ses choix lors de la réalisation d'une production graphique. « C'est en s'appuyant sur des critères d'évaluation qui sont liés à chacune de ces dimensions que l'enseignant pourra obtenir un portrait complet du déploiement de la

compétence » (Côté, 2014, p. 21). Ainsi, afin de mieux outiller les professeures et les professeurs du Programme graphisme, les 3P sont pris en compte lors de l'élaboration de l'évaluation sommative.

L'élaboration de la stratégie d'évaluation étant précisée, dans la prochaine section, les outils de jugement et d'évaluation soutenant cette même stratégie d'évaluation sont abordés.

#### 4. L'ÉLABORATION DES OUTILS D'ÉVALUATION ET DE JUGEMENT

Avant de commencer cette section, il est important de tenir compte que plusieurs termes sont utilisés pour parler des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Selon les différents auteurs ou auteures, ces termes sont *grilles critériées descriptives*, *grille d'évaluation sommative*, *grille d'évaluation descriptive hybride* et réfèrent à la grille d'évaluation à échelle descriptive dans cet essai.

Les outils d'évaluation et de « jugement prennent forme à partir des critères de performance des devis ministériels » (Côté, 2017, p. 8). Ils « permettent de situer la performance de l'étudiant par rapport à un niveau de maîtrise ou à un standard et par rapport à une progression » (Leroux, 2010, p. 94). Dans la PIEA du Cégep de Rivière-du-Loup (2018, p. 32), « l'instrument d'évaluation privilégié reste la grille critériée descriptive ». Plusieurs raisons favorisent l'utilisation des grilles d'évaluation à échelle descriptive pour l'évaluation d'une tâche complexe en situation authentique. Pour Leroux et Mastracci (2015), ces grilles d'évaluation permettent a) d'outiller le processus d'évaluation d'une tâche complexe, b) de rendre explicite ce qui est implicite, c) d'encadrer et d'objectiver la subjectivité, d) d'assurer la qualité de l'évaluation, e) de



formuler des rétroactions de qualité, f) de favoriser la participation de l'étudiant à sa propre évaluation et à celle de ses pairs. Précisons que,

de manière générale, une grille d'évaluation à échelle descriptive est un instrument d'évaluation qui comprend des critères d'évaluation, une description qualitative pour chacun des critères gradués en échelons distincts et variant d'un niveau de performance « excellent » à « pauvre » et une stratégie de notation. (Leroux et Mastracci, 2015, p. 198)

Il existe principalement deux grands types de grilles d'évaluation à échelle descriptive : analytique et globale. La grille d'évaluation à échelle descriptive analytique « est composée de nombreux critères qui sont évalués séparément, chacun d'eux comportant des descriptions qualitatives » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 205). La grille d'évaluation à échelle descriptive globale « permet de porter un jugement général sur la performance à l'aide d'un ensemble de critères utilisés simultanément » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 206). Cependant, Côté (2014, p. 33) propose un troisième type de grille d'évaluation à échelle descriptive soit la « grille d'évaluation descriptive hybride », qui est retenue dans le cadre de cet essai.

#### **4.1 Le modèle de la grille d'évaluation descriptive hybride**

Pour rendre le meilleur jugement évaluatif possible, Côté (2014) propose le modèle de grille d'évaluation descriptive hybride. Ce nom a été choisi pour parler des « outils d'évaluation adaptés [...] créés sur mesure en utilisant des méthodes mixtes » (Côté, 2014, p. 35-36). Ce type de grille d'évaluation à échelle descriptive permet d'associer « les échelles descriptives à d'autres méthodes » (Côté, 2014, p. 36), par exemple la liste de vérification, l'échelle uniforme et l'échelle

descriptive qui peuvent être combinées, à la fois en tout ou en partie, selon la nature des besoins en évaluation.

Ce type de grille d'évaluation à échelle descriptive a été retenu, car il permet les « jugements qui ne sont pas de même nature » (Côté, 2014, p. 36). Ainsi, l'intégration d'une liste de vérification dans la grille d'évaluation à échelle descriptive permet de juger de l'application correcte des procédés « techniques », qui sont nombreux en graphisme. En d'autres termes, la professeure ou le professeur est tenu de vérifier l'application rigoureuse de procédés techniques qui, s'ils sont erronés, peuvent compromettre la réalisation d'une production graphique. La grille d'évaluation descriptive hybride permet également d'évaluer de manière qualitative des parties d'une production complexe à l'aide d'une échelle descriptive. L'utilisation de différents types d'échelles à l'intérieur d'une même grille d'évaluation à échelle descriptive est donc « un compromis pour tirer le meilleur parti de chaque outil d'évaluation » (Côté, 2014, p. 36). Par conséquent, pour documenter le niveau de développement de la compétence, dans le cadre de cet essai, le modèle de grille d'évaluation descriptive hybride proposé par Côté (2014) est retenu.

#### 4.1.1 La liste de vérification

La liste de vérification a d'importantes limites lorsqu'il s'agit d'évaluer une production complexe (Côté, 2014). Pour les professeures et les professeurs du Programme graphisme, elle est parfois pertinente pour valider certains procédés techniques dans une production graphique complexe. En effet,

la liste de vérification ou *check-list* est un instrument d'observation composé d'éléments ou de caractéristiques essentiels dont on note la présence ou l'absence.

Lors de la réalisation d'une tâche, cet instrument permet d'identifier, entre autres, la présence ou l'absence d'actions, d'étapes, de procédures, d'éléments déterminés ou de ressources. (Scallon, 2004b, cité dans Leroux, 2010, p. 91)

La liste de vérification permet donc de valider ou d'invalidier la présence de certains aspects techniques d'une production graphique. Plus particulièrement, ces aspects techniques démontrent la capacité de l'étudiante ou de l'étudiant à appliquer des savoir-faire précis liés à la réalisation du métier de graphiste. En effet, dans le contexte professionnel du marché du travail, une production graphique réalisée inadéquatement, c'est-à-dire dérogeant des aspects « techniques » précis relatifs à l'intégration d'un site Web ou à la transmission d'un document informatique vers une imprimerie, peut entraîner des coûts importants pour la cliente ou le client. Conséquemment, la présence d'une liste de vérification dans une grille d'évaluation descriptive hybride peut être utile pour « documenter certains aspects de la tâche réalisée » (Côté, 2014, p. 36).

De plus, la liste de vérification renforce le concept de l'évaluation en situation authentique en faisant des liens avec le marché du travail. Rappelons que l'expression *situation authentique* est utilisée pour « caractériser une situation d'apprentissage en contexte scolaire » évoquant « l'idée de faire vivre en classe aux étudiants une sorte de répétition générale des fonctions de travail » (Duval et Pagé, 2013, p. 9). Rapidement, la professeure ou le professeur peut valider ou invalider la présence d'aspects techniques avec une liste de vérification. Par exemple, elle ou il peut vérifier si l'étudiante ou l'étudiant a choisi le bon format de sauvegarde pour son image destinée au Web et si elle ou il lui a attribué le bon profil colorimétrique.

#### 4.1.2 L'échelle uniforme

Une échelle uniforme signifie qu'une même échelle est utilisée pour tous les critères (Scallon, 2004b; Leroux, 2010). Une grille d'évaluation à échelle uniforme « présente une description des critères auxquels est associée une échelle avec des échelons qualitatifs ou quantitatifs » (Leroux, 2010, p. 236). Une échelle uniforme qualitative pourrait ressembler par exemple à *excellent*, *satisfaisant* et *insatisfaisant*. Dans ce type d'échelle, c'est le qualificatif, par exemple *excellent*, qui oriente le jugement lors de l'évaluation d'un critère (Côté, 2014).

Présentement, selon les observations de la chercheuse, les grilles d'évaluation qu'utilisent les professeures et les professeurs du Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup sont, pour la plupart, des grilles descriptives à échelle uniforme. Au Programme graphisme, cette échelle uniforme se divise en cinq niveaux soit *excellent*, *bien*, *manquements légers*, *manquements graves* et *échec*.

Côté (2014) formule une importante mise en garde vis-à-vis ce type d'échelle. En effet, « l'interprétation de cette échelle peut varier considérablement d'un observateur à l'autre, ce qui nuit à la valeur de ces échelles sur le plan de la sanction des apprentissages » (Côté, 2014, p. 13). Pour la professeure ou le professeur donnant un cours pour la première fois, il peut être difficile de nuancer les différents niveaux de performance. L'échelle uniforme peut alors être utilisée comme une sorte de transition vers une échelle descriptive.

#### 4.1.3 *L'échelle descriptive*

L'échelle descriptive permet d'évaluer les compétences de chaque étudiante ou de chaque étudiant à divers moments de son cheminement selon la distance qui la ou le sépare de son but. Dans une APC, l'échelle descriptive est

composée de paragraphes descripteurs correspondant aux différents niveaux de performance qu'on peut observer chez des individus au regard d'une production complexe ou d'une compétence. (Scallon, 2015, p. 66)

Ainsi, les descripteurs associés aux échelles exprimeront de manière qualitative et positive un jugement. Concernant la rédaction des descripteurs, elle

est une opération qui exige beaucoup de temps, de réflexion et de rigueur pour exprimer de façon juste et nuancée le continuum des niveaux de performance. Les indicateurs, formulés pour chacun des critères à la première étape du processus, peuvent guider la rédaction des descripteurs. (Leroux et Mastracci, 2015, p. 218)

De plus, Côté (2014) ajoute que la professeure ou le professeur a beaucoup à gagner en utilisant des échelles descriptives bien élaborées, car ces dernières facilitent l'évaluation de tâches complexes et le jugement professionnel. Afin d'assurer un meilleur jugement professionnel, la compréhension univoque des descripteurs entre les professeures et les professeurs est un enjeu crucial. En effet, il est possible d'y ajouter des précisions, par exemple entre parenthèses, par l'ajout de notes explicatives en bas de page ou par le biais d'un petit lexique (Leroux et Mastracci, 2015).

Dans le cadre de cet essai, la liste de vérification, l'échelle uniforme et l'échelle descriptive sont combinées afin de concrétiser les outils d'évaluation. Avant d'aborder la démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation à échelle descriptive, quelques règles à suivre et de quelques pièges à éviter au moment de l'élaboration d'une échelle d'évaluation sont traités.

#### **4.2 Les règles à suivre et les pièges à éviter lors de l'élaboration d'une échelle d'évaluation**

Leroux et Mastracci (2015) proposent quelques règles à suivre et quelques pièges à éviter pour qu'une l'échelle d'évaluation soit bien construite. D'abord, la formulation des critères d'évaluation ne doit compter qu'une seule idée et ils doivent être rédigés de manière positive, dans un langage clair, précis et concis. Plus précisément,

les descripteurs sont formulés de manière neutre et centrée sur les caractéristiques observables des apprentissages à réaliser lors de la tâche. Éviter de rédiger un descripteur qui porte un jugement sur la personne qui a réalisé la production, notamment en employant le terme « étudiant ». (Leroux et Mastracci, 2015, p. 222)

Ainsi, pour la rédaction de la description des échelons, il a été pris en compte de ces recommandations afin de formuler un jugement portant sur le travail. Toujours selon Côté (2014), il est préférable d'éviter une formulation négative au sein d'un échelon, surtout si celui-ci est lié au niveau *insuffisant*. La formulation positive est à privilégier « afin de stimuler l'apprentissage et le désir de s'améliorer » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 223). En effet, il faut s'assurer que

les descripteurs sont rédigés dans un langage clair, précis, concis et compréhensible pour les étudiants. Éviter de rédiger un descripteur qui comprend un nombre de précisions trop élevées, trop pointues et trop spécifiques et qui, par conséquent,

étouffe l'apprentissage et la créativité. À l'opposé, éviter un descripteur qui est trop large et qui, par conséquent, peut cacher des attentes implicites. (Leroux et Mastracci, 2015, p. 223)

Un dernier piège à éviter est celui de chercher à tout prévoir. « Il est impossible d'intégrer à une échelle d'évaluation tous les éléments qui peuvent intervenir dans la réalisation des travaux des étudiants » (Leroux et Mastracci, 2015, p. 87). Par conséquent, lors de l'élaboration d'une grille d'évaluation à échelle descriptive pour cet essai, ces conseils sont pris en compte. De plus, pour ces auteures, Côté (2014) et Leroux et Mastracci (2015), il est à noter qu'un outil d'évaluation évolue et se raffine au fil des utilisations, ce auquel nous tiendrons compte dans cet essai.

#### **4.3 La démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation à échelle descriptive et d'une grille d'évaluation formative**

Ayant explicité les composantes de la grille d'évaluation à échelle descriptive et les pièges à éviter, la démarche retenue est présentée pour opérationnaliser l'élaboration d'une grille d'évaluation. Ensuite, l'élaboration de la grille d'évaluation à échelle descriptive pour une production complexe est exposée, où l'étudiante ou l'étudiant est appelé à

agir avec autonomie, à mobiliser différentes ressources, à les sélectionner judicieusement, à trouver des idées, à faire des choix, à élaborer sa propre solution, à s'adapter et à se justifier, il met en valeur sa propre compétence. [...]. Il va sans dire que l'attribution d'une note juste dans un tel contexte requiert des outils d'évaluation solidement construits. (Côté, 2014, p. 45)

Pour l'élaboration de l'outil d'évaluation sommative, l'utilisation d'une démarche d'élaboration d'une grille de première génération proposée par Côté (2014) a été suivie. Les étapes de cette démarche sont : 1) élaborer une tâche et un contexte, 2) apprécier le produit, le processus ou le propos, 3) identifier les objets d'évaluation (lien entre les biens livrables et les 3P), 4) sélectionner les critères d'évaluation (indicateur et qualité), 5) choisir le type de grille approprié, 6) déterminer le nombre de niveaux de performance, 7) procéder à une description des résultats attendus à chacun des niveaux, 8) déterminer la notation, 9) suivre les règles et éviter les pièges, 10) valider l'outil.

Par la suite, pour l'élaboration des outils d'évaluation formative, le canevas *Mise au point d'une grille d'évaluation formative* proposé par Leroux (2014) a été utilisé. Ce canevas d'élaboration propose dix étapes et des questions relatives à chacune de ces étapes. Ces étapes sont : 1) de déterminer une modalité d'évaluation formative, 2) de rédiger les consignes d'utilisation de la grille d'évaluation pour l'étudiant, 3) d'établir les critères d'évaluation, 4) de formuler des indicateurs pour chacun des critères d'évaluation, 5) de sélectionner le type d'échelle pour la grille, 6) de rédiger des questions favorisant l'autorégulation, 7) de mettre en forme la grille d'évaluation, 8) de présenter la grille d'évaluation à un collègue dans le but de recevoir des commentaires et apporter les ajustements, 9) de présenter la grille d'évaluation aux étudiants, 10) de procéder à une mise à l'essai de la grille d'évaluation avec les étudiants.

Tels sont donc les deux canevas d'élaboration de grilles d'évaluation qui sont employés dans cet essai. Afin d'assurer la qualité des outils d'évaluation, avant de terminer le cadre de référence de cet essai, la démarche de vérification d'une grille d'évaluation à échelle descriptive est traitée.



#### 4.4 La démarche de vérification d'une grille d'évaluation à échelle descriptive

Pour assurer la validité de la grille d'évaluation à échelle descriptive, le document PDF nommé *Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016) accessible en ligne est retenu comme outil. Par l'utilisation de cette grille, la chercheuse veut s'assurer « de rédiger une grille d'évaluation à échelle descriptive [...] de qualité, dans laquelle chaque critère est évalué adéquatement » (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016). Cette validation est un mécanisme d'assurance qualité qui permet de « garantir aux élèves une évaluation transparente, juste, pertinente et équitable » (Cégep de Rivière-du-Loup, 2018, p. 4). De plus, Mastracci et Leroux (2015) conseillent aux professeures ou aux professeurs de vérifier régulièrement les outils d'évaluation utilisés. Voici la justification, qui complète les objectifs de la PIEA du Cégep de Rivière-du-Loup :

une grille d'évaluation évolue avec le temps et l'usage, il est donc conseillé de la réviser et de la valider régulièrement afin qu'elle continue à refléter les attentes de la tâche demandée avec équité, validité et fidélité. (Mastracci et Leroux, 2015, p. 230)

Pour Simon et Forgette-Giroux (2001, cité dans Leroux et Mastracci, 2015), le fait de valider les outils d'évaluation favorise l'arrimage de « quatre caractéristiques qui définissent la qualité souhaitée d'une grille d'évaluation à échelle descriptive : la clarté, la pertinence, l'utilité et la justesse » (p. 230). La *clarté* réfère à l'exercice d'un jugement exact et stable, la *pertinence*, aux cibles essentielles de la compétence et de la tâche tandis que l'*utilité* réfère à une utilisation facile pour la professeure, le professeur, l'étudiante ou l'étudiant. En d'autres mots, « l'utilité » aide à

faire évoluer les apprentissages. Finalement, la *justesse* réfère à l'équité tout en permettant d'éviter des biais par les professeures, les professeurs, les étudiantes ou les étudiants (Leroux et Mastracci, 2015).

En résumé, pour l'élaboration de l'outil d'évaluation sommative pour la tâche en situation authentique, le modèle de la grille d'évaluation descriptive hybride est retenu comme type d'outil. Ce modèle est proposé par Côté (2014) et il permet de juger de l'application correcte de procédés « techniques » qui sont nombreux en graphisme, grâce à l'ajout d'une liste de vérification à l'intérieur même de la grille d'évaluation à échelle descriptive. En d'autres mots, ce choix vise à faciliter le jugement de l'application *correcte* ou *incorrecte* des procédures « techniques », mais aussi à juger de manière qualitative d'autres parties de la production graphique.

Avant de préciser les objectifs spécifiques de cet essai, rappelons que l'objectif général est l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils pour évaluer une production graphique dans un module d'apprentissages du cours Design Web au Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup. Ces outils sont le document de la tâche en situation authentique et sa grille d'évaluation à échelle descriptive (évaluation sommative) ainsi que les trois types d'évaluation formative (autoévaluation, coévaluation et évaluation par les pairs). Ce deuxième chapitre a touché aux thèmes suivants, qui ont guidé l'élaboration de la stratégie d'évaluation et des outils d'évaluation pour évaluer : le concept de compétence dans une APC, le cadre conceptuel de l'évaluation en situation authentique, l'élaboration d'une stratégie d'évaluation à l'aide de processus d'évaluation et l'élaboration des outils d'évaluation et de jugement.

## 5. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Le problème de recherche repose sur le besoin de planifier une stratégie d'évaluation et de concevoir des outils d'évaluation qui, une fois bien articulés et coordonnés, permettent d'évaluer le niveau de développement de la compétence ou sa maîtrise. Afin de répondre à l'objectif général, il a été élaboré, en considérant les éléments de notre cadre de référence, une stratégie d'évaluation et des outils pour évaluer une production graphique dans un module d'apprentissage d'un cours du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup qui fait partie des cours habituellement donnés par la chercheuse. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques ont été formulés :

1. Planifier une stratégie d'évaluation pour évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant en situation authentique, dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme;
2. Concevoir les outils d'évaluation appropriés pour soutenir la stratégie d'évaluation dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme;
3. Recueillir, auprès des professeures ou des professeurs d'un programme de graphisme et d'expertes ou d'experts en évaluation au collégial, les rétroactions liées à leur appréciation du matériel développé présentant la stratégie et les outils d'évaluation.



## **TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre présente les choix méthodologiques en commençant par le pôle de recherche et le type d'essai ayant permis de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche. Par la suite, l'approche méthodologique est exposée, suivie par la présentation des participantes et des participants ainsi que le déroulement et l'échéancier. Puis, les techniques et les instruments de collecte de données ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données sont précisés. Ce chapitre se termine avec les aspects éthiques de cette recherche et la présentation des moyens privilégiés pour assurer la rigueur et la scientificité.

### **1. LE PÔLE DE RECHERCHE ET LE TYPE D'ESSAI**

Le pôle de recherche choisi est l'innovation. Selon l'Université de Sherbrooke (2015), l'innovation est documentée, fondée sur un cadre de référence et validée par les pairs. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (2006, p. 26), l'innovation est

un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants.

Ce pôle de recherche vise donc l'amélioration des pratiques enseignantes et l'innovation. Plus particulièrement, dans le cadre de cet essai, l'amélioration des pratiques enseignantes en matière d'évaluation des apprentissages fondée sur l'APC était visée. Pour ce faire, cet essai décrit l'élaboration d'une stratégie d'évaluation visant à soutenir le développement de la compétence de

l'étudiante ou de l'étudiant tout en tenant compte de la validité de la sanction des apprentissages. Pour mieux reconnaître ce niveau de développement de la compétence, et ainsi, mieux sanctionner les apprentissages, le développement des trois types d'outils d'évaluation formative ainsi que l'outil d'évaluation sommative conçu à l'aide du modèle de grilles d'évaluation descriptives hybrides ont été choisis comme éléments de nouveauté. De plus, ces outils ont été articulés et coordonnés de façon à assurer leur cohérence dans une stratégie d'évaluation.

Le type d'essai retenu à la Maîtrise en enseignement au collégial (MEC) (Université de Sherbrooke, 2015) est la conception et la validation ou l'expérimentation d'activités d'évaluation. Il est à noter que dans le cadre de cette recherche, la validation des activités d'évaluation est réalisée à l'aide des rétroactions recueillies au regard de l'appréciation du matériel développé. Donc au lieu de *la validation du matériel*, nous dirons *appréciation du matériel* qui sera réalisée à l'aide des rétroactions recueillies. Comme ce type d'essai s'apparente à une recherche développement, le modèle de recherche développement proposé par Loiselle et Harvey (2007, p. 44-45) a été retenu et se définit comme suit :

la recherche développement sera donc considérée comme l'analyse systématique du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant. L'analyse du processus de développement poursuit alors un double but : elle vise à mieux adapter le produit développé aux finalités poursuivies et à dégager de l'ensemble des décisions prises

dans le processus de développement celles qui paraissent les plus prégnantes à la lumière des données recueillies.

La recherche développement est sélectionnée comme méthode de recherche, car elle vise « la résolution de problèmes pratiques et peut avoir un impact sur la pratique pédagogique » (Loiselle, 2001, p. 77-78). Ainsi, par l'élaboration d'une stratégie d'évaluation bien articulée et d'outils d'évaluation bien coordonnés dans cette stratégie, nous souhaitons pouvoir transférer les savoirs produits aux pratiques des professeures et des professeurs du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup et, du même coup, à celles des professeures et des professeurs du Département des arts.

## 2. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cet essai s'inscrit dans une approche qualitative sous un paradigme interprétatif. Cette approche méthodologique, selon Savoie-Zajc (2011), se fonde sur le désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Pour Loiselle et Harvey (2007, p. 48), le paradigme interprétatif d'une recherche développement tente de mettre « en lumière les réflexions dans l'action et les perceptions des acteurs » lors d'une expérience vécue. Cette approche méthodologique permet de mieux appréhender les problèmes rencontrés lors des multiples expériences vécues au cours de la pratique de l'acte d'évaluer.

Le courant interprétatif suppose la compréhension et l'analyse de la réalité des professeures et des professeurs du Programme graphisme. En effet, pour Savoie-Zajc (2011, p. 125),

la recherche relevant de la démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur

elle. C'est une démarche heuristique qui poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus.

Ainsi, la stratégie et les outils d'évaluation réalisés sont « enracinés dans une culture, un contexte, une temporalité » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126) propres aux professeures et aux professeurs du Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup.

### 3. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Afin d'apprécier, par le biais de rétroactions, le matériel développé, deux catégories de participantes et de participants ont été retenues. D'abord, des professeures et des professeurs enseignant dans deux collèges offrant le Programme graphisme ont rejoint la recherche. Ces collèges sont le Cégep de Rivière-du-Loup et le Cégep Marie-Victorin. Il est à noter que la raison de cette sélection sera explicitée plus loin dans cette recherche.

Des expertes et des experts en évaluation reconnus par le milieu collégial et intervenant comme personnes-ressources à PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, donnant ou ayant donné des cours portant sur l'évaluation des apprentissages, ont également été sélectionnées. Ainsi, les participantes et les participants à la recherche œuvrent dans la discipline du graphisme ou possèdent une expertise reconnue en évaluation des apprentissages dans le réseau collégial. Ce choix a permis de recueillir des points de vue diversifiés permettant d'améliorer la stratégie d'évaluation et les outils d'évaluation.



### **3.1 La raison du choix de deux collèges offrant le Programme graphisme lors de l'invitation à participer à cette recherche**

Voici maintenant la raison de la sélection de professeures ou de professeurs enseignant dans deux collèges. Il a été constaté, dans la problématique de cet essai, que les professeures et les professeurs du Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup n'ont pas encore adopté, dans les pratiques locales, les grilles d'évaluation à échelle descriptive, car elles et ils ont de la difficulté à se les approprier. Trois professeures les ont expérimentées lors d'une participation au programme MIPEC de l'Université de Sherbrooke vers les années 2005, mais n'ont pas conservé ce modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive. Parmi les principales raisons de cet abandon, notons le manque de temps pour l'élaboration de ces nouveaux outils d'évaluation et le manque de soutien pour s'approprier ce cadre de référence. De plus, présentement, selon les observations de la chercheuse, les grilles d'évaluation qu'utilisent les professeures et les professeurs du Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup sont, pour la plupart, des grilles à échelle uniforme.

Pour veiller à la rigueur et à la scientificité de cette recherche, et plus particulièrement pour en assurer la crédibilité, la fiabilité et l'objectivité, des professeures ou des professeurs du Programme graphisme du Cégep Marie-Victorin utilisant ce modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive ou un autre modèle s'y rapprochant ont été ciblés pour participer à l'appréciation de la stratégie d'évaluation et de ses outils.

### **3.2 L'échantillon**

Pour cet essai, la population à l'étude est l'ensemble des professeures et des professeurs enseignant dans un programme de graphisme au collégial soit environ 100 professeures et

professeurs dans l'ensemble du réseau collégial et pour les personnes expertes en évaluation à PERFORMA ce nombre est approximativement de 30. Plus particulièrement, pour le Cégep de Rivière-du-Loup, il y a environ 8 professeures et professeurs et pour le Cégep Marie-Victorin, il y en a environ 17 selon le bottin disponible sur le site Web. L'échantillon souhaité se limite au nombre maximal de participantes et participants prenant part à cette recherche. Plus précisément, pour cette recherche notre échantillon de professeures et de professeurs d'un programme de graphisme est de quatre personnes : trois personnes venant du Cégep de Rivière-du-Loup et une personne venant du Cégep Marie-Victorin ont accepté notre invitation. D'autre part, on compte quatre participantes et participants chez les expertes et les experts en évaluation des apprentissages. Notre échantillon se compose donc de huit participantes et participants. Il n'est pas rare, en recherche qualitative, de voir un petit nombre de participantes et de participants. Fortin (2010, p. 239) précise qu'

un nombre de personnes relativement petit est étudié en profondeur dans leur contexte de vie. Dans ce type de recherche, c'est moins la population qui prévaut que les expériences et les événements rapportés par les participants.

De plus, l'échantillon de notre recherche représente une fraction, un sous-ensemble d'une population possédant des caractéristiques communes (Fortin, 2010), à savoir l'appartenance au programme d'enseignement au collégial ou l'expertise reconnue dans le réseau collégial en évaluation des apprentissages. Par ailleurs, toutes et tous doivent connaître minimalement le modèle des grilles d'évaluation à échelle descriptive ou un modèle s'y rapprochant.

Un échantillonnage non probabiliste, « une méthode qui consiste à prélever un échantillon de façon arbitraire » (Fortin, 2010, p. 233) a été utilisé. Cet échantillonnage, non probabiliste par choix raisonné (ou intentionnel) permet de choisir des éléments de la population sur la base de critères précis. « Dans une recherche qualitative/interprétative, ce choix est intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur établit un ensemble de critères » (Savoie-Zajc, 2011, p. 130). Pour recruter les participantes et les participants éventuels répondant à nos intentions de recherche, des critères d'inclusion ont été définis.

### **3.3 Les critères d'inclusion et le recrutement des participantes et des participants**

Le premier critère est d'enseigner au Programme graphisme dans un collège ou d'être reconnu comme une personne spécialisée dans l'évaluation des apprentissages au collégial. Le deuxième critère est d'avoir une expérience avec l'utilisation du modèle des grilles d'évaluation à échelle descriptive ou un autre modèle s'y rapprochant. Le troisième critère est d'être volontaire pour participer à cette recherche. Le quatrième critère a tenu compte de la disponibilité des professeures, des professeurs, des expertes et des experts répondant aux trois autres critères. Cet échantillon respecte donc les quatre critères suivants :

il est intentionnel et il est constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche (comparaison ou compréhension en profondeur); il est balisé, théoriquement parlant, et il est justifié; il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques; il traduit un souci éthique. (Savoie-Zajc, 2011, p. 130)

Puisque cette recherche s'est déroulée dans trois institutions scolaires différentes, pour le recrutement des participantes et des participants, trois démarches distinctes ont été développées

selon la catégorie de participantes et de participants. Ces démarches ont été réalisées dans les institutions scolaires suivantes : l'Université de Sherbrooke, le Cégep de Rivière-du-Loup et le Cégep Marie-Victorin.

Préalablement à l'envoi des invitations à participer à cette recherche, afin de faciliter l'obtention des certifications éthiques dans les deux collèges concernés, une demande de recommandation de conformité éthique a été faite à l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA. À la suite de cette demande, une attestation de conformité éthique (annexe A: attestation de conformité éthique – Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA) a été obtenue. Puis, deux autres demandes de certifications éthiques ont été réalisées pour le Cégep de Rivière-du-Loup (annexe B : certificat d'approbation éthique – Cégep de Rivière-du-Loup) et le Cégep Marie-Victorin (annexe C : certificat d'approbation éthique – Cégep Marie-Victorin). Rappelons que les trois catégories de participantes et de participants à la recherche sont les professeures et les professeurs de graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup, les professeures et les professeurs de graphisme du Cégep Marie-Victorin ainsi que les personnes-ressources reconnues comme expertes et experts en évaluation des apprentissages au collégial et intervenant comme personnes-ressources à PERFORMA.

Par la suite, la liste des professeures et des professeurs enseignant dans les programmes de graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup et au Cégep Marie-Victorin a été dressée. Parmi ces professeures ou professeurs, l'identification de celles et ceux qui répondent aux trois premiers critères d'inclusion a été réalisée; une invitation à participer à cette recherche a été envoyée à ces professeures ou professeurs. Cette invitation (annexe D : invitation à participer à un projet de recherche) contenait les informations usuelles pour la participation à une recherche. Une réponse

positive de leur part a validé le quatrième critère d'inclusion. Ainsi, un formulaire de consentement (annexe E : formulaire de consentement) a été signé et retourné à la chercheuse par les personnes acceptant l'invitation.

Une liste de personnes-ressources reconnues comme expertes et d'experts spécialisés en évaluation a également été dressée à partir du réseau PERFORMA de l'Université de Sherbrooke. Ce réseau offre des programmes de perfectionnement crédités d'ordre universitaire en enseignement au collégial. Ainsi, le même processus d'invitation à participer à une recherche a été appliqué.

#### 4. LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER

Le modèle d'une recherche développement de Harvey et Loiselle (2009) a servi d'appui pour le déroulement et l'échéancier de la recherche. La recherche développement « se situe dans une perspective liée à l'amélioration des pratiques. Elle se déroule selon une spirale de cycles de planification, d'action et de réflexion » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 51). Dans ce modèle de recherche, cinq phases macroscopiques englobant plusieurs des niveaux microscopiques de la démarche sont explicitées dans différentes sections de cet essai.

Ces cinq phases macroscopiques de Harvey et Loiselle (2009) sont 1) l'origine de la recherche (premier chapitre : la problématique), le référentiel (deuxième chapitre : le cadre de référence), 3) la méthodologie (troisième chapitre : la méthodologie), 4) l'opérationnalisation (troisième chapitre : la méthodologie et les annexes), 5) les résultats (quatrième chapitre : la présentation et l'interprétation des résultats).

La phase macroscopique de l'opérationnalisation d'une recherche développement se décline en quatre phases microscopiques.

Au cœur du développement de produits, le chercheur-développeur passe à la phase d'opérationnalisation de l'objet à développer. Il s'agit de l'articulation entre la conception de l'objet, la réalisation, les différentes mises à l'essai et la validation du produit. (Harvey et Loisel, 2009, p. 112)

Dans le cadre de cet essai, trois de ces quatre phases microscopiques d'opérationnalisation ont été retenues. La démarche ne propose donc pas de mise à l'essai du produit, mais seulement son appréciation grâce à des rétroactions effectuées par les participantes et les participants à la recherche. De ce fait, des corrections ont été apportées aux outils pour en développer une version améliorée. Loisel (2001, p. 87) confirme qu'

une recherche développement peut aussi se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit ou de faciliter son implantation dans le milieu.

De plus, dans le cadre de cet essai, pour des raisons de temps et afin d'éviter les débordements, une mise à l'essai du produit n'a pas été envisagée. Cependant, une fois l'essai terminé, une mise à l'essai du projet pourrait être envisagée par la chercheuse, les professeurs ou les professeurs désirant expérimenter la stratégie d'évaluation. Loisel (2001, p. 93) propose

aux chercheurs de développer un produit s'appuyant sur des bases solides sans chercher à présenter un produit totalement peaufiné avant d'en faire une première

expérimentation qui pourra l'améliorer. Les raffinements à apporter au produit pourront l'être ultérieurement.

Dans les sections suivantes, les phases microscopiques de l'opérationnalisation de cette recherche développement sont présentées plus en détail avant leur synthèse dans un tableau montrant l'opérationnalisation de la recherche et son échéancier.

#### **4.1 La phase 1 : conception de l'objet**

En recherche développement, le terme « objet » est utilisé pendant les premières phases de la recherche. Il est remplacé, au cours des dernières phases, par le terme « produit ». Ainsi, le terme « objet » peut référer à des procédés, à des moyens comme du matériel d'enseignement, à une partie d'un programme (module), à une stratégie d'enseignement ou à une nouvelle manière d'exploiter des documents (Van der Maren, 2014). Dans la première phase de cette recherche développement, soit la phase de conception de l'objet, l'élaboration de la stratégie d'évaluation et des versions préliminaires de la tâche en situation authentique ont été effectuées à l'aide du cadre de référence. Une fois que la stratégie d'évaluation et la tâche en situation authentique ont été définies, l'outil d'évaluation sommative a été planifié et de ce dernier ont découlé les versions préliminaires des outils d'évaluation formative. Parallèlement à ces activités de conception de l'objet, différentes demandes d'autorisations pour effectuer cette recherche ont été amorcées.

#### **4.2 La phase 2 : réalisation de l'objet**

Dans la deuxième phase de cette recherche développement, l'élaboration des objets amorcés dans la phase 1 a été finalisée. Plus concrètement, durant cette phase de recherche développement, nos outils finaux ont été réalisés et envoyés aux participantes et aux participants

pour qu'elles et qu'ils en fassent l'analyse. La stratégie d'évaluation présentée dans le TAC et dans le plan de cours, la tâche en situation authentique, l'outil d'évaluation sommative et les outils d'évaluation formative ont ainsi été achevés, permettant la rédaction du questionnaire devant être joint aux trois demandes d'autorisation pour l'obtention d'une certification éthique.

Une fois ces certifications éthiques obtenues, le recrutement des participantes et des participants a pu commencer à l'aide d'une invitation à participer à un projet de recherche (annexe D : invitation à participer à un projet de recherche). La confirmation de la participation au projet de recherche, officialisée par la réception du formulaire de consentement signé (annexe E : formulaire de consentement), a permis, au terme de la phase 2, de démarrer la collecte de données.

#### **4.3 La phase 3 : appréciation du produit à l'aide des rétroactions recueillies**

À la lumière du cadre de référence retenu, cette étape de notre recherche développement a autorisé l'accès au matériel développé pour les personnes participantes afin d'en recueillir leurs appréciations. Pour Loiseleur (2001, p. 83), ces données recueillies offrent

des indications sur la nature des conclusions de ces recherches qui pourront mettre en évidence, entre autres, les améliorations à apporter au produit, les conditions amenant une utilisation efficace du produit, ou les éléments à privilégier dans le développement ou l'évaluation de celui-ci.

En effet, c'est à cette étape que les participantes et les participants ont commenté le matériel développé. Les commentaires ont d'abord été recueillis par le biais de quatre questionnaires complétés en ligne puis, quand toutes les personnes participantes ont eu rempli les questionnaires, la chercheuse a compilé et codifié les données obtenues pour les analyser. Au terme de cette



opération, le canevas d’entrevue pour la seconde collecte de données a été mis au point. La chercheuse a ensuite planifié une entrevue avec les participantes et les participants de la recherche afin de clarifier, de compléter et d’approfondir les réponses fournies dans les questionnaires de la première collecte de données. Après une appréciation du matériel développé pour cette recherche par des participantes et des participants, des corrections ont été apportées aux outils pour en développer une version améliorée. Ce sont d’ailleurs ces versions qui sont mises en annexe.

Les tableaux 2 à 4, organisés selon les trois phases d’opérationnalisation de la recherche développement du modèle de Harvey et Loiselle (2009), proposent un portrait synthétisé du déroulement de cette recherche. Ils exposent également les objectifs spécifiques de notre recherche, les activités envisagées ainsi que la durée et le moment de réalisation des activités de la recherche.

Tableau 2. Phases d’opérationnalisation de la recherche et son échéancier

---

### PHASE 1 D’UNE RECHERCHE DÉVELOPPEMENT : CONCEPTION DE L’OBJET

#### Objectif spécifique de recherche :

1. Planifier une stratégie d’évaluation et concevoir les outils d’évaluation, en version *préliminaire*, pour évaluer les compétences de l’étudiante ou de l’étudiant, en situation authentique, dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme

Activités de recherche :	Échéancier :	Moments :
Planification et conception de la stratégie d’évaluation et de la tâche en situation authentique	4 semaines	Avril 2017
Planification et conception des outils d’évaluation formative et sommative	4 semaines	Mai 2017

---

---

## PHASE 2 D'UNE RECHERCHE DÉVELOPPEMENT : RÉALISATION DE L'OBJET

### Objectifs spécifiques de recherche :

2. Planifier une stratégie d'évaluation et concevoir les outils d'évaluation, en version *finale*, pour évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant, en situation authentique, dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme

Activités de recherche :	Échéancier :	Moments :
Finalisation de la stratégie d'évaluation et de la tâche en situation authentique	4 semaines	Juin 2017
Finalisation des outils d'évaluation formative et sommative	4 semaines	Juillet 2017
Préparation du matériel et du questionnaire à envoyer aux participantes et aux participants	12 semaines	Août à octobre 2017
Demande de recommandation de conformité éthique (Université de Sherbrooke)	4 semaines	Octobre et novembre 2017
Demandes d'autorisation des certifications éthiques dans les collèges	4 semaines	Novembre et décembre 2017
Recrutement des participantes et des participants et envoi des formulaires de consentement	2 semaines	Janvier et février 2018

---

## PHASE 3 D'UNE RECHERCHE DÉVELOPPEMENT : APPRÉCIATION DU PRODUIT

### Objectifs spécifiques de recherche :

3. Recueillir, auprès des professeures ou des professeurs d'un programme de graphisme et d'expertes ou d'experts en évaluation au collégial, les rétroactions liées à leur appréciation du matériel développé présentant la stratégie et les outils d'évaluation

Activités de recherche :	Échéancier :	Moments :
Délai laissé aux participantes et aux participants pour analyser le matériel	13 semaines	Janvier à avril 2018
Réception, compilation des questionnaires de la première collecte. Codification et analyses des données recueillies	8 semaines	Mai et juin 2018
Mise au point du canevas d'entrevue pour la deuxième collecte de données	8 semaines	Septembre et octobre 2018

---

Planification et réalisation des entrevues	4 semaines	Novembre 2018
Compilation et analyse des entrevues	8 semaines	Décembre 2018 et janvier 2019
Réalisation d'une version améliorée de la stratégie d'évaluation et des outils	8 semaines	Février et mars 2019
Finalisation de la rédaction de l'essai	8 semaines	Avril et mai 2019
Dépôt initial de l'essai	1 semaine	Mai 2019

---

## 5. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

L'approche méthodologique qualitative/interprétative ainsi que le modèle de recherche développement de Harvey et Loiselle (2009) retenu ont teinté les choix de la chercheuse concernant les outils de collecte de données. Selon Savoie-Zajc (2011, p. 132), en recherche qualitative/interprétative, la chercheuse ou le chercheur a « intérêt à combiner plusieurs de ces stratégies pour faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues ». Dans le cadre de notre recherche, trois outils de collecte de données ont été combinés : le questionnaire, l'entrevue semi-dirigée ainsi que le journal de bord.

### 5.1 Le questionnaire

Le questionnaire est « un instrument de collecte de données qui permet de recueillir les réponses d'une ou plusieurs personnes à des questions précises » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 203). D'après Boudreault et Cadieux (2011), voici les paramètres à respecter pour l'élaboration : 1) utiliser un langage compréhensible pour tous les répondants potentiels, 2) s'assurer de la clarté

de la question afin de minimiser le risque de réponses farfelues, 3) veiller à limiter autant que possible le nombre de questions et leur longueur, 4) éviter d’orienter la réponse dans la formulation de la question, par exemple par l’utilisation d’une forme impersonnelle.

Pour cette première collecte, quatre questionnaires ont été élaborés en respectant les paramètres d’élaboration proposés par Boudreault et Cadieux (2011). Ainsi, après avoir accepté de participer à cette recherche, toutes les participantes et tous les participants, peu importe leur situation géographique, ont reçu un lien par courriel vers une page Web menant à quatre questionnaires (Google Form) ainsi que permettant l’accès au téléchargement du matériel développé. Cette façon de faire a permis une compilation aisée et automatisée des réponses. Ces questionnaires sont composés de questions à échelle d’appréciation et de questions facultatives à réponses ouvertes.

Quatre grandes thématiques basées sur notre cadre théorique ont servi à circonscrire les questions, soit : la stratégie d’évaluation du cours *Design Web* pour le module 1, la tâche authentique en situation authentique du module 1, la grille d’évaluation à échelle descriptive et enfin, les outils d’évaluation formative formelle. À titre d’exemple ces questions traitent de la cohérence de la stratégie, de la clarté de la tâche et des outils, de la pertinence des descripteurs et des indicateurs ainsi que de la facilité d’utilisation des outils.

Une fois les questionnaires analysés par la chercheuse, des thèmes à approfondir sont ressortis. Ces thèmes ont servi de canevas général pour le déroulement de l’entrevue semi-dirigée et sont détaillés dans le chapitre 4 de cet essai.

## 5.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a été réalisée en sous-groupe ou individuellement selon la disponibilité des participantes et des participants. Les professeures et les professeurs du Cégep de Rivière-du-Loup et du Cégep Marie-Victorin ont été rencontrés ensemble. Quant aux expertes et aux experts, elles et ils ont été rencontrés séparément à cause de conflits d'horaire. Ces entrevues semi-dirigées ont favorisé les échanges avec la chercheuse et parfois même entre les participantes et les participants, enrichissant les données recueillies grâce aux questionnaires lors de la première collecte de données.

Pour les personnes enseignantes du Cégep de Rivière-du-Loup, les entrevues ont été réalisées en présence et à l'aide d'un service de visioconférence disponible sur le Web pour le Cégep Marie-Victorin. L'entrevue pour les personnes expertes a été réalisée à l'aide de la même visioconférence (Zoom). Avec l'accord des participantes et des participants, l'entrevue semi-dirigée a fait l'objet de prises de notes et d'un enregistrement audio.

Rappelons que le canevas d'entrevue a été confectionné grâce à la compilation et l'analyse des données de la première collecte. Cette entrevue se voulait un complément d'information visant à clarifier et à compléter les réponses des participantes et des participants. Par conséquent, des notes de clarification ont été ajoutées au journal de bord de la chercheuse, permettant de « mettre en évidence des éléments nouveaux de compréhension qui émergent » (Savoie-Zajc, 2010, p. 354).

L'entrevue a été choisie, car elle est considérée comme « le moyen privilégié pour comprendre l'autre » (Fontana et Frey, 1994, dans Fortin, 2010). Cet instrument de collecte de

données « fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité (Fortin, 2010, p. 282). Pour Savoie-Zajc (2010, p. 340), l'entrevue semi-dirigée est

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui d'une conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé.

Une fois l'entrevue semi-dirigée réalisée, des données de formes verbales et non verbales ont émergé. Pour Savoie-Zajc (2010, p. 355), il est important de

revoir le plus rapidement possible les notes prises en cours d'entrevue et de consigner les réflexions suscitées : l'attitude de l'interviewé, le niveau de confiance perçue, les prises de conscience et l'apprentissage réalisé en cours d'entrevue. Il faut aussi penser à la transcription des données enregistrées.

Enfin, les participantes et les participants ont été informés à l'avance du moment et de la durée de l'entrevue. De plus, chaque participante et participant a reçu un document PDF contenant ses propres réponses aux questionnaires de la première collecte ainsi que le canevas d'entrevue. « L'interviewé qui le souhaite aura alors la possibilité de mieux se préparer, en rassemblant ses idées, ses opinions, ses sentiments à propos de l'objet de l'entrevue » (Savoie-Zajc, 2010, p. 350). Les délais occasionnés par la compilation et l'analyse des questionnaires de la première collecte de donnée et le moment de l'entrevue est volontaire, car une fois que la participante ou le

participant aura rempli les questionnaires, son recul face aux objets analysés a fait surgir des précisions dans son esprit. De ce fait, l'entrevue semi-dirigée a accordé aux participantes et aux participants un second moment pour exprimer leur opinion sur le matériel développé (Savoie-Zajc, 2010).

### **5.3 Le journal de bord**

Un journal de bord dans lequel la chercheuse a consigné des notes, des impressions et des sentiments par rapport au projet a été utilisé tout au long de cette recherche. Il a permis de justifier les décisions de la chercheuse et a documenté l'évolution de la recherche ainsi que les relations avec les participantes et les participants. (Savoie-Zajc, 2011). Plus précisément,

le journal de bord remplit ainsi trois fonctions : garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner les informations qu'il juge pertinentes. (Savoie-Zajc, 2011, p. 145)

Il a servi à écrire « la nature des décisions prises, les réflexions associées au processus de développement et les éléments considérés tout au long de l'expérience de développement » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 48). Il a permis de prendre du recul à l'occasion et a aidé à justifier les décisions prises en cours de route, car une trace des réflexions a été conservée. Son contenu ne sera pas publié, mais il assure la rigueur et la scientificité de cette recherche.

## 6. LES MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette phase du projet de recherche, deux grandes étapes ont été répétées à deux reprises : la compilation des données et l'analyse des données. La compilation des données consiste à comparer les réponses des mêmes questions d'un questionnaire. Durant notre processus d'analyse des données, un aspect important a été considéré, soit de bien « cerner les points où il y a accord ou désaccord ainsi qu'à indiquer l'évolution des points de vue des participants durant la discussion » (Fortin, 2010, p. 430). Selon l'auteure et l'auteur du modèle de recherche développement retenu dans ce projet de recherche,

cette analyse contribue à expliciter, à étayer et à nuancer les décisions prises lors de la réalisation. C'est aussi par cette analyse qu'il devient possible de dégager de l'expérience de développement un ensemble de principes émergeant de la démarche. (Harvey et Loiselle, 2009, p. 113)

Toutes les données ont été analysées par catégorisation. Ainsi, une liste de catégories résumant les thèmes abordés dans les questionnaires et dans les entrevues a été dressée selon les thèmes des questions. Un système de codification des données a été nécessaire pour classer, ordonner, résumer et repérer les données et ainsi, entreprendre concrètement l'analyse de contenu des données qualitatives recueillies. L'analyse des données qualitatives « consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances » (Fortin, 2010, p. 467). Dans le but d'en dégager des tendances, l'énumération des réponses des participantes et des participants a été analysée à partir de ces catégories. Ces tendances incarnent l'expression des participantes et des participants concernant leur niveau d'accord ou de désaccord,



la divergence ou la cohérence des points de vue, ce qui a été apprécié dans le matériel développé et ce qui a été jugé moins pertinent.

## 7. LES ASPECTS ÉTHIQUES

Notre recherche s'est assurée de respecter les principes éthiques fondés sur le respect de la dignité humaine en prenant plusieurs précautions. Tout d'abord, le Cégep de Rivière-du-Loup (2012), « soucieux de prévenir les risques inhérents à la recherche avec des êtres humains », s'est muni d'une Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Un formulaire de consentement libre et éclairé ainsi que le contenu de la recherche ont été présentés à chaque participante et à chaque participant. De plus, trois demandes de certifications éthiques ont été effectuées : une à l'Université de Sherbrooke, une au Cégep de Rivière-du-Loup et une autre au Cégep Marie-Victorin.

Fortin (2010) mentionne qu'il est de la responsabilité de la chercheuse ou du chercheur de diriger la recherche de manière éthique. Pour respecter cette éthique, un formulaire de consentement libre et éclairé a été signé par les participantes et les participants. Ce formulaire de consentement présentait les aspects touchant à l'intégrité de la personne, au respect de la dignité et de la vie privée ainsi qu'à l'autonomie de la personne. Plus précisément,

le respect de la personne et de sa liberté de choix repose sur le principe d'autonomie selon lequel toute personne a le droit et la capacité de décider par elle-même, en toute connaissance de cause, de participer ou non à une étude. Le consentement éclairé signifie que la personne a obtenu toute l'information essentielle, qu'elle

connait bien le contenu et qu'elle a bien compris ce à quoi elle s'engage. (Fortin, 2010, p. 102)

Dans la lettre d'invitation à participer à ce projet de recherche (annexe D), nous avons pris soin d'exposer précisément aux participantes et aux participants le but de l'étude, leur rôle, tout inconfort éventuel, la confidentialité et l'utilisation des données, ainsi que leur droit de refuser de participer ou de se retirer sans préjudice (Fortin, 2010). Un formulaire de consentement (annexe E) a été signé par la chercheuse ainsi que par chaque participante et par chaque participant. Ce formulaire énonce notamment les risques encourus, les retombées positives auxquelles pourraient mener cette recherche, les étapes de la collecte de données ainsi que l'échéancier du projet. Les participantes et les participants ont pu évaluer les risques, les bénéfices de la recherche et les délais. De plus, la participation à cette étude est volontaire et sans pression. Les participantes et les participants étaient en tout temps libres de se retirer du projet de recherche en le signifiant, et ce, sans préjudice et sans avoir à justifier sa décision. Aucune compensation financière ou récompense n'a été offerte pour la participation.

Les données recueillies ont été traitées de manière confidentielle. Les noms ont été remplacés par des pseudonymes, préservant ainsi l'anonymat des participantes et des participants. Les données informatiques sont conservées sur un disque dur mis sous clé dans un tiroir du bureau de la chercheuse auquel seule elle a accès, à sa résidence même. Il en va de même pour les documents *papier*, par exemple le document d'attestation de conformité éthique, les certificats d'approbation éthique ainsi que les formulaires de consentement signés. Les participantes et les participants ont été contactés par le biais de courriels et d'un appel en visioconférence. L'analyse des données est accessible par un dossier informatique sécurisé exigeant un mot de passe. Toutes

les données seront détruites trois mois après la fin de la recherche. Seule la chercheuse a eu accès aux données recueillies. Une fois cet essai terminé, les participantes et les participants recevront un lien Web permettant d'accéder à ce document et ainsi, pourront bénéficier du matériel développé dans une version améliorée.

## 8. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

En recherche qualitative, la rigueur est primordiale et permet de donner de la valeur et de la crédibilité aux résultats de recherche. Quatre critères proposés par Fortin (2010) ont été retenus pour assurer la rigueur scientifique, assurant ainsi la validité des résultats : la crédibilité (la validité interne), la transférabilité (la validité externe), la fiabilité (la fidélité) et la confirmabilité (l'objectivité).

La crédibilité concerne « la quantité et la qualité des données recueillies » (Loiselle, 2001, p. 91). Pour Fortin (2010, p. 257), la crédibilité « se rapporte à l'exactitude dans la description d'un phénomène vécu par les participants ». À l'aide des informations amassées dans les questionnaires et lors de l'entrevue semi-dirigée, des notes ont été prises dans le journal de bord avec une méthode de triangulation. La crédibilité des données du projet de recherche a été assurée grâce au cadre de référence. De plus, les participantes et les participants du Cégep Marie-Victorin et de l'Université de Sherbrooke appartiennent à des milieux différents de la chercheuse, ce qui évite des biais tels que la désirabilité sociale. Cette dernière est le désir de la personne interviewée de rendre service et d'être reconnue par la personne qui anime l'interview (Savoie-Zajc, 2010). Rappelons que dans le cadre de cette recherche, l'un des outils de collecte de donnée a été le questionnaire. À ce sujet, Fortin (2010, p. 433) affirme qu'un « questionnaire peut comprendre des

questions fermées et ouvertes. Les participants doivent se borner à répondre aux questions telles qu'elles sont présentées. Les questions suivent un ordre logique et les biais sont plus facilement évités ».

La transférabilité est l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires (Fortin, 2010). Selon Savoie-Zajc (2011), afin d'assurer la transférabilité des résultats, une description détaillée du contexte de déroulement de la recherche et des caractéristiques des participantes et des participants a été présentée aux lectrices et aux lecteurs. Cela leur permettra de juger de l'utilisation éventuelle des résultats de cette recherche par la pertinence, la plausibilité et la ressemblance qu'il peut y avoir avec leur propre milieu (Savoie-Zajc, 2011). Concrètement, la transférabilité réside dans le fait que le matériel développé pourrait être utilisé par des professeures ou des professeurs d'autres programmes. Ces professeures ou ces professeurs peuvent juger de l'applicabilité de la solution proposée dans cet essai au regard de leurs propres pratiques évaluatives.

La fiabilité réfère à « la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). À l'aide du journal de bord et de la triangulation, nous avons pu nous assurer de la continuité du fil conducteur de la recherche développement tout en y associant les différentes prises de décisions. De plus, cet essai a été réalisé dans le cadre d'un programme universitaire où des professeures et des professeurs de graphisme, des expertes et des experts en évaluation ainsi qu'une direction d'essai ont validé les différentes parties de la recherche en fonction de leur position.

La confirmabilité réfère à l'objectivité vis-à-vis des données et de leur interprétation (Fortin, 2010). Ce critère vise à assurer que les résultats reflètent bien les données recueillies et non le point de vue de la chercheuse. Ainsi, la démarche de recherche suivie, la fiabilité des outils de collecte de données et les méthodes d'analyse garantissent la confirmabilité de ce projet. Par conséquent, la lectrice ou le lecteur peut saisir le sens convergent ou divergent des commentaires.

Pour éviter les biais causés par la subjectivité et de la préconception face aux grilles d'évaluation à échelle descriptive, l'appréciation de la stratégie d'évaluation et des outils d'évaluation a été faite par des expertes et des experts ainsi que par des professeures et des professeurs de graphisme provenant d'un autre collège que celui de la chercheuse et utilisant déjà des grilles d'évaluation à échelle descriptive.

Ce chapitre a explicité la méthodologie appliquée et l'ensemble des objets utilisés afin de valider les objectifs spécifiques de cette recherche. De ces assises méthodologiques découlent, dans le prochain chapitre, la présentation et l'interprétation des résultats de recherche.



## **QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce quatrième chapitre, les résultats obtenus ainsi que leurs interprétations sont présentés. Ces données ont été recueillies pour répondre au troisième objectif spécifique de la recherche soit de :

- Recueillir, auprès des professeures ou des professeurs d'un programme de graphisme et d'expertes ou d'experts en évaluation au collégial, les rétroactions liées à leur appréciation du matériel développé présentant la stratégie et les outils d'évaluation.

Rappelons que pour répondre à ce dernier, les données ont été collectées à deux moments distincts auprès de deux catégories de participantes et de participants, à savoir, des professeures et des professeurs du Programme graphisme venant de deux collèges différents ainsi que des expertes et des experts en évaluation reconnus par le milieu collégial et intervenant comme personnes-ressources à PERFORMA.

Cependant, avant d'analyser et d'interpréter les résultats de ces collectes de données, la démarche d'opérationnalisation pour le développement du matériel sera dévoilée. Le développement du matériel à apprécier est le résultat des deux premiers objectifs spécifiques de la recherche :

- Planifier une stratégie d'évaluation pour évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant, en situation authentique, dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme;
- Concevoir les outils d'évaluation appropriés pour soutenir la stratégie d'évaluation dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme.

Ce chapitre se divise en six parties. D'abord, l'opérationnalisation de la stratégie d'évaluation, puis l'opérationnalisation de la conception des outils d'évaluation sont présentées. Ensuite, la première collecte de données est abordée en présentant le déroulement, les résultats et les rétroactions des participantes et des participants. Ceci fait, le déroulement et les résultats de la deuxième collecte de données sont dévoilés, de même que les suggestions d'amélioration retenues pour les outils d'évaluation et la stratégie d'évaluation. Pour terminer, les suggestions non retenues sont exposées ainsi que les raisons justifiant ces choix.

En lien avec le cadre de référence du chapitre 2, voici maintenant une brève présentation du déroulement de la démarche d'opérationnalisation pour l'élaboration de la stratégie d'évaluation. Il est très important de noter qu'à la suite de l'analyse des rétroactions des participantes et des participants, tout le matériel développé est présenté en annexes dans une version améliorée.



## 1. L'OPÉRATIONNALISATION DE LA PLANIFICATION DE LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION

Le premier objectif spécifique de cette recherche consistait à planifier une stratégie d'évaluation pour évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant, en situation authentique, dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme. Pour ce faire, les caractéristiques de la compétence ont été prises en compte. La compétence est intégratrice, complexe, finalisée, contextualisée, évolutive et évaluable (Leroux, 2009, 2010). Afin d'assurer une évaluation en situation authentique, l'idée d'une tâche en situation authentique similaire à celles rencontrées sur le marché du travail pour une ou un graphiste a été retenue pour le module 1 du cours *Design Web*.

Dans la stratégie d'évaluation, il a été décidé de planifier des moments pour de l'évaluation formative, pour des rétroactions formelles ou informelles et pour de l'évaluation sommative. Deux outils ont été utilisés pour organiser et présenter la stratégie d'évaluation : le tableau d'analyse et de cohérence (TAC) (annexe F) ainsi que le plan de cours *Design Web* (annexe G).

### 1.1 Le tableau d'analyse et de cohérence (TAC)

Rappelons d'abord que l'utilisation du TAC « aide le professeur à centrer sa pensée sur l'étudiant, sur ce que ce dernier a besoin d'apprendre et sur les apprentissages prioritaires qu'il doit réaliser » (Howe, 2017, p. 29). Entre autres, la colonne *Dispositifs d'évaluation des apprentissages* a assuré la validation des objectifs d'apprentissage et a servi de plan préliminaire pour la séquence d'évaluation (Howe, 2017). Dans les faits, le TAC a été utilisé en amont de

l'écriture du plan de cours. Ainsi, des critères de performances ont été sélectionnés et organisés dans les différents modules du cours à partir des objectifs d'apprentissage choisis.

Dans le cadre de ce projet, qui cible uniquement le module 1 du cours *Design Web*, il était nécessaire de planifier la stratégie d'évaluation pour l'ensemble du cours, et ce en tenant compte des deux compétences à faire développer pour ce cours. Ce choix a été fait afin d'assurer la cohérence de la stratégie d'évaluation déployée. De plus, ce choix a permis de visualiser l'articulation et la coordination des différents éléments mis en place dans la stratégie d'évaluation, et ce pour l'ensemble du cours *Design Web*. Le TAC assurait cette visualisation.

## **1.2 Le plan de cours du cours *Design Web***

Pour l'écriture du plan de cours, l'utilisation des politiques en place au Cégep de Rivière-du-Loup était incontournable. De ce fait, le *Gabarit de plan de cours* accessible sur le portail Web du collège ainsi que la *Grille d'analyse du plan de cours et d'épreuve terminale* ont servi à l'écriture du plan de cours et à la validation de la conformité des politiques en place. Ces outils relatifs au plan de cours sont disponibles et détaillés dans les annexes de la PIGP du Cégep de Rivière-du-Loup (2017).

Dans le plan de cours, l'interprétation de l'objectif terminal, l'objectif terminal du cours, un tableau présentant l'objectif et les standards, les règles de la PIEA, la séquence d'apprentissages découpée en modules et le calendrier des rencontres sont présentés. Plus particulièrement, c'est dans ces deux dernières parties que l'on peut voir l'élaboration de la stratégie d'évaluation.

En résumé, avec le TAC (annexe F), la validation de la cohérence de la séquence de la stratégie d'évaluation pour l'ensemble du cours a été faite ce qui, par la suite, a permis le déploiement de la stratégie d'évaluation dans le document du plan de cours (annexe G). Par la suite, afin de limiter l'ampleur du projet de recherche, une partie de la stratégie d'évaluation du cours *Design Web*, soit le module 1, a été choisie. C'est à partir de cette dernière que les outils d'évaluation ont été conçus pour répondre au deuxième objectif spécifique de recherche.

## 2. L'OPÉRATIONNALISATION DE LA CONCEPTION DES OUTILS D'ÉVALUATION

Le deuxième objectif spécifique de recherche consistait à concevoir les outils d'évaluation appropriés pour soutenir la stratégie d'évaluation dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme. Pour cet objectif, cinq outils ont été élaborés : la tâche en situation authentique du module 1 (annexe H), la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1 (annexe I), une évaluation par les pairs (annexe J), une coévaluation (annexe K) et une autoévaluation (annexe L).

Le *Canevas d'élaboration et de présentation de la tâche en situation authentique* de Leroux, Hébert et Paquin (2015) a permis de s'assurer de la présence de tous les éléments composant une tâche en situation authentique et ainsi, de produire un document de tâche en situation authentique. Ce canevas est détaillé dans la section 2.2 *La tâche en situation authentique* du chapitre 2. La pédagogie par projet a été l'approche pédagogique privilégiée pour permettre la réalisation d'une production complexe.

Concernant la grille d'évaluation à échelle descriptive de la tâche en situation authentique, les dix étapes de la démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation de première génération proposée par Côté (2014) ont été prises en compte. Les 3P (produit, processus, propos de la personne) ont guidé le choix des critères d'évaluation (Leroux et Mastracci, 2015). Ainsi, trois critères d'évaluation ont été retenus, et chacun a été associé à un des P : par exemple, le critère 1 est associé au *processus*, le critère 2 au *produit* et le critère 3 aux *propos de la personne*. Le modèle de grille d'évaluation descriptive hybride proposé par Côté (2014) a été choisi, car il offre la possibilité d'ajouter une liste de vérification à l'intérieur d'un critère d'évaluation. De ce fait, la professeure ou le professeur peut porter des « jugements qui ne sont pas de même nature » (Côté, 2014, p. 36). La liste de vérification permet de juger de l'application correcte des procédés « techniques » comparables aux exigences de la profession de graphiste alors que les descripteurs de la grille d'évaluation à échelle descriptive donnent une information qualitative à l'étudiante ou l'étudiant. De plus, pour élaborer l'échelle d'évaluation, les pièges à éviter proposés par Leroux et Mastracci (2015) ainsi que par Côté (2014) exposés au chapitre 2 ont été pris en compte. Une fois la grille d'évaluation à échelle descriptive élaborée, elle a été validée avec le document PDF nommé *Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive* (Cégep à distance et Université de Sherbrooke, 2016) accessible en ligne.

Finalement, trois outils d'évaluation formative ont été conçus afin de laisser à la personne enseignante des traces pour soutenir son jugement professionnel et faciliter sa décision au moment de l'évaluation sommative. Ces outils permettent de diminuer la part de subjectivité lors de l'évaluation sommative. Les étapes et les questions pour la mise au point d'une grille d'évaluation formative de Leroux (2014) ont été utilisées pour mettre au point ces outils d'évaluation formative.

Celles-ci sont présentées à la section 4.3 *La démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation à échelle descriptive et d'une grille d'évaluation formative* au chapitre 2.

Une fois que la tâche en situation authentique, la grille d'évaluation descriptive hybride et les outils d'évaluation formative ont été prêts, les questions relatives à la *Planification globale du processus de l'évaluation* de Leroux et Bélair (2015, p. 65-104) ont permis de valider la cohérence dans la stratégie d'évaluation. Poursuivons maintenant avec les résultats de la première collecte de données.

### 3. LA PREMIÈRE COLLECTE DE DONNÉES : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DES RÉTROACTIONS

Cette première collecte de données s'est effectuée à l'aide de quatre questionnaires. Au total, huit personnes répondant aux critères d'inclusion ont participé à la collecte, soit quatre expertes et experts en évaluation et quatre professeures et professeurs des programmes de graphisme. Ces questionnaires sont composés en majorité de questions à échelle d'appréciation. De plus, à la fin de chaque questionnaire, des questions à développement facultatives ont permis aux participantes et aux participants de s'exprimer. Il est à noter que plusieurs des questions ont été adaptées de Leroux, Hébert et Paquin (2015) et de Cégep à distance et Université de Sherbrooke (2016). Le déroulement de la collecte s'est échelonné sur 13 semaines au cours desquelles le matériel de la chercheuse et les questionnaires ont été mis à la disposition des participantes et des participants à partir d'une page Web.

La présentation des résultats se fait comme suit. Selon le thème de chaque questionnaire, les tendances ont été ressorties au regard de l'échelle d'appréciation sur le niveau d'accord ou de désaccord. Ensuite, la transcription des commentaires recueillis dans les questions à développement facultatives de chaque questionnaire a été effectuée. Après l'analyse des données, les thèmes à approfondir ont été dégagés pour la deuxième collecte de données. Deux cas de figure ont influencé la sélection des thèmes à approfondir. Le premier cas est celui des thèmes ayant été choisis parce qu'ils suscitaient un haut niveau de désaccord parmi les répondants. Le deuxième cas est celui des thèmes ayant été sélectionnés parce qu'ils étaient mentionnés dans les commentaires de façon récurrente, suscitant chez la chercheuse des questions et des besoins d'approfondissement. Nous rappelons ainsi notre intention de construire le canevas d'entrevue pour la deuxième collecte à la suite de l'analyse de cette première collecte de données.

### **3.1 Le déroulement et la méthode d'analyse des données pour la première collecte**

Avant de commencer, il faut noter que toutes les participantes et tous les participants sont féminisés dans le texte lors de la présentation des suggestions et des commentaires. Ainsi, l'expression *personnes participantes* englobe à la fois les professeures et les professeurs de graphisme ainsi que les expertes et les experts en évaluation. Lorsque des propos sont rapportés, le code suivant a été utilisé : P1 signifie la professeure ou le professeur n° 1 de graphisme et E1 signifie l'experte ou l'expert n° 1 en évaluation. Ce choix a été fait afin de préserver l'anonymat de toutes et de tous.

Pour la première collecte de données, soit celle réalisée à partir de quatre thèmes et à l'aide de questionnaires, les réponses aux questions à échelle d'appréciation ont été classées de deux

façons. La première réunit les résultats des huit personnes participantes sans considération pour leur catégorie (personne experte ou personne enseignante) tandis que la deuxième les sépare selon leur catégorie. Cette démarche a permis la comparaison des niveaux d'accord ou de désaccord de chaque catégorie de personnes participantes : les quatre personnes enseignantes en graphisme et les quatre personnes expertes en évaluation. Les niveaux d'accord et les niveaux de désaccord faisant émerger d'éventuelles questions à clarifier ont été regroupés. Les rétroactions recueillies au terme des questionnaires grâce aux questions à développement facultatives ont ensuite été regroupées de la même façon. Un système de classification a été élaboré afin de mieux comprendre le sens de ces rétroactions.

En conséquence, pour soutenir le dernier objectif de cette recherche, soit de recueillir des rétroactions liées à l'appréciation du matériel développé, ces systèmes de classification ont permis de faire émerger des aspects à clarifier pour la deuxième collecte de données.

### **3.2 Les résultats de la première collecte de données**

Commençons avec les résultats du niveau d'appréciation du matériel pour la première collecte selon chaque thème. Au total, quatre questionnaires ont été présentés aux personnes participantes, soit un thème par questionnaire. Ces thèmes sont 1) la stratégie d'évaluation du cours *Design Web*, 2) la tâche d'évaluation en situation authentique du module 1, 3) la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1, 4) les évaluations formatives formelles. Les rétroactions sur le matériel développé, les suggestions ou les questions des personnes participantes sont exposées à travers chaque thème.

### 3.2.1 *Le premier thème : la stratégie d'évaluation du cours Design Web et du module 1*

Le premier questionnaire a pour thème la stratégie d'évaluation du cours *Design Web* (annexe M). Dans le matériel développé, les outils à analyser par les participantes et les participants sont le TAC et le plan de cours du cours *Design Web*. Les sujets abordés dans ce questionnaire traitent des objectifs d'apprentissages, des critères d'évaluation, du découpage des modules, des objets de l'évaluation formative et des différentes formes d'évaluation en lien avec l'objectif terminal du cours.

Toutes les personnes participantes sont majoritairement en accord avec les différents énoncés proposés pour ce thème. À cet effet, P4 formule ce commentaire : « *La séquence et les évaluations sont très bien construites pour en arriver à l'épreuve finale. Les évaluations formatives formelles permettent un très bon suivi des élèves et du prof pour chacune des étapes* ». De même, P3 indique que : « *La progression des apprentissages est réaliste et liée à la démarche professionnelle* ».

Voici maintenant des suggestions et des questions émises par les personnes participantes. P1 suggère d'ajouter au plan de cours « *une légende supplémentaire ou un lexique [...] pour expliquer clairement ce qu'est une autoévaluation, une coévaluation et une évaluation par les pairs* ». E2 ajoute que

*la stratégie d'évaluation est assez claire et cohérente pour l'ensemble du cours.*

*Mais je m'interroge sur la complexité pour l'étudiant de comprendre toute la diversité du langage évaluatif : évaluation diagnostique, évaluation formative*



*formelle, évaluation formative informelle, évaluation sommative et évaluation terminale. Personnellement, même si j'en comprends le sens, je trouve cela trop complexe et m'interroge sur l'efficacité, toujours du point de vue de l'étudiant.*

De même, dans les commentaires recueillis lors de cette première collecte sur la tâche d'évaluation, E1 indique : « *est-ce nécessaire pour l'étudiant d'indiquer formel et informel [évaluation formative]. Est-ce pertinent pour eux?* ». E2 suggère de spécifier, pour l'étudiante ou l'étudiant, que l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs sont des évaluations formatives. Les personnes participantes soulignent que l'utilisation importante de termes appartenant au langage évaluatif dans le matériel de la chercheuse concernant la stratégie d'évaluation soulève des suggestions et des questions.

En résumé, les personnes participantes sont majoritairement d'accord avec les énoncés concernant la stratégie d'évaluation du cours *Design Web*. Comme le sujet du langage évaluatif revient à plusieurs reprises dans les rétroactions, nous questionnerons, lors de la deuxième collecte de données, les personnes participantes concernant la nécessité de le clarifier ou non pour l'étudiante ou l'étudiant. Enchaînons maintenant avec le deuxième thème.

### *3.2.2 Le deuxième thème : la tâche d'évaluation en situation authentique du module 1*

Le deuxième questionnaire (annexe N) a pour thème la tâche en situation authentique du module 1. Le matériel à analyser pour les personnes participantes est le document de la tâche en situation authentique. Dans ce questionnaire, les différents sujets traités sont la complexité des connaissances à mobiliser pour réaliser la tâche, les traces demandées dans la démarche et le temps

de réalisation, le contexte et les liens avec le marché du travail, les moments de rétroactions ainsi que la mise en pages du document de la tâche.

Pour ce thème, voici deux énoncés où toutes les personnes participantes sont *tout à fait d'accord* : 1) la tâche fait appel à la mobilisation d'habiletés cognitives supérieures, 2) les étudiantes et les étudiants pourront réutiliser les connaissances mobilisées dans un contexte ultérieur. E1 commente en disant que la « *tâche est motivante* » et qu'elle est en lien avec « *le futur professionnel dans ce domaine* ». P4 indique que « *l'exercice représente bien le déroulement sur le marché du travail* ».

Voici maintenant des suggestions et questions énoncées par les personnes participantes pour ce thème. P1 indique que le document est : « *Super bien structurée pour l'étudiant. Par contre, beaucoup de choses à lire, ils ne lisent à peu près plus* ». De même, E2 souligne que « *toujours du point de vue de l'étudiant, la complexité et la quantité d'information présente dans le document semble trop dense* ». De plus, l'un des énoncés du questionnaire, soit « la mise en page (mise en forme) de la tâche permet à l'étudiante ou à l'étudiant de retrouver facilement l'information requise pour effectuer la tâche » est identifié comme étant un point de désaccord. Serait-ce, comme le soulèvent plusieurs commentaires, qu'il y a trop d'informations et de choses à lire? Cela constitue un autre sujet dégagé pour le canevas de l'entrevue semi-dirigée : la quantité d'information présente dans les documents.

En résumé, la tâche est claire, pertinente et cohérente pour une étudiante ou un étudiant en graphisme. Elle possède les caractéristiques d'une tâche en situation authentique. Cependant, le

document semble contenir une trop dense quantité d'informations. Voici maintenant le troisième thème de notre première collecte de données.

### 3.2.3 *Le troisième thème : la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1*

Le troisième questionnaire (annexe O) a pour thème la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1. Le matériel à analyser est la grille à échelle descriptive de la tâche en situation authentique du module 1. Il faut noter que même si le modèle de la grille d'évaluation descriptive hybride a été retenu pour cet essai, cette distinction n'a pas été mentionnée aux personnes participantes. L'utilisation du terme générique de *grille d'évaluation à échelle descriptive* a plutôt été décidée.

Dans ce questionnaire, les différents sujets abordés sont le choix des critères d'évaluation, la formulation, le choix des indicateurs, la formulation des descripteurs, la clarté des descriptions dans l'échelle du continuum de progression de la grille d'évaluation à échelle descriptive, le lexique, la mise en forme de la grille d'évaluation et la facilité de son utilisation pour l'étudiante ou l'étudiant.

Ce thème est celui qui présente le niveau de désaccord le plus élevé au regard des différents énoncés. Voici d'abord les trois énoncés sur lesquels les personnes participantes se sont accordées : 1) en regard de la tâche authentique, les critères d'évaluation choisis sont pertinents et cohérents pour la tâche du Sommatif 1, 2) les critères d'évaluation sont formulés de manière claire pour l'étudiante ou l'étudiant, 3) les définitions du lexique aident l'étudiante ou l'étudiant à avoir une compréhension commune des mots avec sa professeure ou son professeur.

Il a été remarqué que toutes les personnes enseignantes sont en accord avec les neuf énoncés relatifs à la grille d'évaluation à échelle descriptive. Cependant, du côté des personnes expertes en évaluation, six des neuf énoncés présentent un niveau de désaccord. Les deux énoncés suivants sont ceux qui montrent le niveau de désaccord le plus élevé entre les deux catégories de personnes participantes : 1) les descripteurs sont formulés de manière claire, neutre et positive, 2) sur le continuum de progression de l'échelle descriptive, chaque niveau de l'échelle est bien distinct permettant ainsi à l'évaluatrice ou l'évaluateur de bien trancher ce qui facilite son jugement professionnel. Les autres sujets de désaccord sont le choix des indicateurs, la formulation des descripteurs, le continuum de progression de l'échelle descriptive et la facilité d'utilisation de la grille d'évaluation par l'étudiante ou l'étudiant.

Voici maintenant des commentaires, des suggestions et des questions soulevées par les personnes participantes. D'une part, E3 souligne, à propos des indicateurs, que les qualités identifiées dans ces derniers sont absentes des descripteurs. P4 trouve que « *les indicateurs sont très précis et favorisent la compréhension de l'évaluation* ». La clarté des indicateurs a été abordée dans le canevas de la deuxième entrevue. D'autre part, concernant les descripteurs dans le continuum de progression de l'échelle descriptive, E1 indique qu'ils « *sont à revoir. On remarque la progression, mais certains portent à confusion* ». E1 questionne la différence entre les adverbes tels que *généralement* et *extrêmement*. E2 commente dans le même sens en disant : « *la mesure va d'extrêmement varié à peu varié. [...] Comment l'élève peut-il interpréter extrêmement varié?* ». Ce sujet a aussi été clarifié au moment de l'entrevue.

Ce troisième thème a aussi fait ressortir des commentaires concernant la quantité d'information présente dans ce document. E1 mentionne : « *le fait qu'il y ait beaucoup d'infos rend le repérage des informations difficiles* » en ce qui concerne la grille d'évaluation à échelle descriptive. E1 ajoute ensuite : « *Les documents sont impeccables visuellement, mais ils sont très chargés. Il y aurait lieu de retirer certaines informations, surtout pour les étudiants* ». Ces commentaires renforcent encore le besoin de clarification concernant la quantité d'information présente dans le matériel développé, tel qu'énoncé dans la précédente sous-section 3.2.2 *Deuxième thème : la tâche d'évaluation en situation authentique du module 1* de cet essai.

En résumé, c'est vis-à-vis de cet outil qu'il y a le plus de désaccords concernant les différents énoncés abordés, et ces désaccords sont soulignés plus particulièrement par les personnes expertes en évaluation. Les thèmes suivants ont été dégagés pour la deuxième collecte de données : la clarté des indicateurs et des descripteurs ainsi que les descriptions sur le continuum de progression. Poursuivons maintenant avec les évaluations formatives formelles.

#### 3.2.4 *Le quatrième thème : les évaluations formatives formelles*

Le quatrième questionnaire (annexe P) a pour thème l'évaluation formative formelle du module 1. Les personnes participantes ont observé trois types d'évaluations formatives formelles, soit l'*autoévaluation*, la *coévaluation* et l'*évaluation par les pairs*. Les différents sujets abordés dans ce questionnaire sont l'encadrement et les traces laissées par les outils, la rétroaction formative, la clarté de la formulation des questions, l'autonomie et la facilité d'utilisation ainsi que la participation et l'implication de l'étudiante ou de l'étudiant à son évaluation.

Pour l'énoncé « les questions à développement sont formulées de manière explicite pour l'étudiante ou l'étudiant ou pour la paire ou le pair », toutes les personnes participantes sont *tout à fait d'accord*. De plus, les trois outils d'évaluation formative élaborés se sont bien distingués vis-à-vis des énoncés suivants : 1) ils permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de prendre part activement au développement de ses compétences, 2) ils permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de faire des liens avec les critères d'évaluation et les attentes (indicateurs) de l'évaluation sommative, 3) les consignes et les objectifs des trois outils sont assez clairs pour permettre à l'évaluatrice (paire, étudiante) ou à l'évaluateur (pair, étudiant) de compléter le document de manière autonome, 4) ils aident l'étudiante ou l'étudiant à obtenir une rétroaction formative préliminaire.

Quant aux commentaires émis, P3 trouve que les trois outils « *sont très bien structurés, qu'ils aident l'élève à se conscientiser et à le responsabiliser par rapport à son apprentissage* ». E2 complète en disant que les outils offrent à « *l'élève la possibilité de bien se situer au regard de la tâche à accomplir* ». Pour la coévaluation, P1 déclare : « *J'aime bien ce premier regard de l'étudiante sur son travail et que ce regard soit écrit* ». Concernant l'évaluation par les pairs, E4 dit que l'étudiante ou l'étudiant

*sera bien guidé dans le travail qu'il a à effectuer en tant qu'évaluateur. Il y a des aspects plus formels [dans l'évaluation par les pairs], mais aussi on lui donne la possibilité de formuler son opinion et de justifier sa réflexion.*

À propos de l'autoévaluation, P4 dit que l'outil « *permet de faire des corrections avant la remise* » des biens livrables de la tâche, ce qui est très pratique pour diminuer l'anxiété de l'étudiante ou de l'étudiant.

Tel qu'exposé dans aux sous-sections 3.2.2 *Le deuxième thème : la tâche d'évaluation en situation authentique du module 1* et 3.2.3 *Le troisième thème : la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1* de ce chapitre, le volume important d'informations contenu dans ces trois documents est encore une fois ressorti dans les commentaires faits par les personnes participantes. Pour les trois outils d'évaluation formative, E1 formule : « *le même commentaire en lien avec la quantité importante d'information* ». P2 commente dans le même sens en disant que : « *de façon générale, les outils d'évaluation formative formelle sont intéressants et permettent une rétroaction documentée. Mais je simplifierais l'ensemble en les rendant plus légers pour l'étudiant* ».

E2 se questionne ensuite sur le nombre d'évaluations formatives soumises dans le module 1 en disant que « *trop, c'est peut-être comme pas assez; il ne faudrait pas que ces outils alourdissent la tâche des élèves* ». P1 mentionne que la réalisation de l'évaluation par les pairs et de la coévaluation demanderont du temps en classe. Ainsi, lors de la deuxième collecte de données, les personnes participantes seront questionnées sur la quantité d'évaluations formatives et le risque d'alourdir la tâche de l'étudiante ou de l'étudiant en classe pour les réaliser.

En résumé, les outils d'évaluation formative développés dans le cadre de cette recherche ont reçu une appréciation favorable. Les suggestions et les questions des personnes participantes touchent l'alourdissement de la tâche en classe de l'étudiante ainsi que la quantité d'information

présente dans les outils. Ces sujets vont donc faire partie des thèmes pour la deuxième collecte de données.

Pour terminer cette section, rappelons que quatre grands thèmes ont été sélectionnés au regard de l'analyse de la première collecte de données. Ces thèmes, qui ont permis de construire le canevas de l'entrevue, sont la quantité d'information présente dans le matériel développé, la charge de la tâche pour la réalisation des évaluations formatives formelles, la nécessité de clarifier ou de ne pas clarifier le langage évaluatif et la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1.

#### 4. LA DEUXIÈME COLLECTE DE DONNÉES : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DES RÉTROACTIONS

Préalablement à cette entrevue, l'analyse des réponses données aux questionnaires de la première collecte a été faite afin d'élaborer le canevas d'entrevue. Ces entrevues semi-dirigées ont permis de clarifier les données recueillies lors de la première collecte de données. Elles se voulaient un complément d'information pour l'amélioration du matériel développé par la chercheuse.

Au moment de la deuxième collecte de données, une des personnes expertes en évaluation s'est désistée. Donc, au total, sept personnes participantes ont pris part à l'entrevue semi-dirigée. Dans le texte qui suit, le déroulement et les thèmes de l'entrevue sont présentés et cette section se termine avec l'analyse des données recueillies et la présentation des résultats.



#### **4.1 Le déroulement, les thèmes du canevas de l'entrevue et la méthode d'analyse pour la deuxième collecte de données**

Pour mettre en œuvre cette seconde collecte, le canevas d'entrevue a été envoyé aux personnes participantes un mois avant la date prévue pour l'entrevue : questionnaire de l'entrevue semi-dirigée (annexe Q). De plus, étant donné les délais entre le moment de la première collecte de données et celui-ci, les personnes participantes ont reçu simultanément le questionnaire d'entrevue et les réponses qu'elles avaient formulées dans les questionnaires de la première collecte de données. Elles avaient alors la possibilité de relire leurs réponses et de consulter à nouveau le matériel de la chercheuse, toujours accessible par le biais d'une page Web.

Le premier thème retenu pour les entrevues a été la *quantité d'information présente dans le matériel de la chercheuse*, et plus particulièrement dans les documents de la tâche en situation authentique, la grille d'évaluation à échelle descriptive et les trois outils d'évaluation formative formelle. Le deuxième thème sélectionné a été les *évaluations formatives formelles*. Pour ce dernier, nous souhaitons obtenir des suggestions permettant d'alléger la tâche en classe. Le troisième thème retenu a été la *nécessité de clarifier ou non le langage évaluatif* pour l'étudiante ou l'étudiant. Étant l'outil ayant provoqué le plus haut niveau de désaccord lors de la première collecte de données, la *grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1* a été choisie comme quatrième thème. Plus précisément, les questions ont porté sur la clarté des indicateurs choisis, la clarté de la formulation des descripteurs et la clarté des descriptions qualitatives sur le continuum de l'échelle de progression.

Pour cette deuxième collecte de données, la chercheuse a pris quelques notes manuscrites au moment des entrevues dans le journal de bord. Toutes les entrevues ont été enregistrées afin de diminuer le temps consacré à la prise de note et pour augmenter la concentration de la chercheuse, qui devait animer l'entrevue.

Une fois les entrevues terminées, les *verbatim* des personnes participantes ont été retranscrits avec le même système de codification (E1, E2, P1, etc.), toujours dans le but de conserver l'anonymat des personnes participantes. Plusieurs lectures de ces *verbatim* ont été effectuées afin de discerner les commentaires d'appréciation, les questions et les suggestions. Ces suggestions d'amélioration ont été traitées en fonction de leur pertinence dans les limites de ce projet de recherche.

## **4.2 Les résultats pour la deuxième collecte de données**

Voici maintenant la présentation des résultats de cette deuxième collecte de données. Ces résultats ont émergé des différents commentaires et ont été pris dans les *verbatim* et notes recueillis lors des entrevues. Il est à noter que les suggestions émises lors de cette deuxième collecte par les personnes participantes sont exposées dans la prochaine section.

### *4.2.1 Le premier thème : la quantité d'information présente dans le matériel développé*

Ce thème a été subdivisé en deux grandes catégories : les *contenus* des documents et les *contenants* des documents. Les personnes participantes ont été questionnées au regard des outils de la tâche, de la grille d'évaluation à échelle descriptive et des outils d'évaluation formative.

Tout d'abord, concernant les contenus des différents documents, plusieurs suggestions d'amélioration ont été faites et sont exposées plus loin. Quant aux contenants, soit la mise en pages (mise en forme) des documents, ils ont été appréciés par les personnes participantes. E3 a mentionné que : « *la mise en forme du document était très conviviale et que l'information était facilement repérable* ».

#### 4.2.2 *Le deuxième thème : les évaluations formatives formelles*

Lors des entrevues, les personnes participantes ont émis plusieurs suggestions afin d'alléger la charge ajoutée à la tâche de l'étudiante ou de l'étudiant. De même, des suggestions ont été faites pour diminuer la quantité d'information présente dans ces documents. Ces suggestions sont exposées plus loin.

#### 4.2.3 *Le troisième thème : la nécessité de clarifier ou non le langage évaluatif pour l'étudiante ou l'étudiant*

Le thème de cette recherche étant l'évaluation des apprentissages, beaucoup de termes provenant du langage évaluatif se trouvent dans les documents. De ce fait, il a été demandé aux personnes participantes de commenter la nécessité de clarifier ou non le langage évaluatif pour l'étudiante ou l'étudiant. La majorité des personnes participantes se sont entendues pour dire que l'étudiante ou l'étudiant aurait besoin d'un endroit où se référer pour comprendre tous ces termes, mais ont affirmé qu'il n'était pas nécessaire de définir ce langage évaluatif par écrit dans tous les outils utilisés en classe. En effet, comme le mentionne E4, des définitions placées dans les différents outils risqueraient de nuire à l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant. Ainsi, lors des

entrevues, les personnes participantes ont émis plusieurs suggestions afin de clarifier le langage évaluatif. Ces suggestions sont exposées plus loin.

#### 4.2.4 *Le quatrième thème : la grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1*

Pour ce thème, « la clarté » a été abordée sous trois aspects : les indicateurs, la formulation des descripteurs et les descriptions qualitatives sur le continuum de l'échelle de progression. Comme souligné lors de la première collecte de données, c'est pour cet outil que les personnes enseignantes et les personnes expertes présentent le plus de divergences dans leurs niveaux d'accord ou de désaccord.

Toutes les personnes enseignantes disent que les indicateurs sont clairs alors que les personnes expertes affirment le contraire. Par exemple, P4 indique qu'elle « *se voit corriger avec, les attentes [indicateurs] sont parlantes et claires* ». Cela pourrait s'expliquer par le fait que les personnes enseignantes sont des spécialistes du contenu qu'est le graphisme et qu'elles utilisent quotidiennement ces attentes dans la pratique du métier de graphiste. En contrepartie, les personnes expertes en évaluation sont des spécialistes des cadres théoriques et considèrent que les indicateurs ne sont pas suffisamment clairs.

E2 mentionne avoir fait un exercice avec des équipes enseignantes. E2 prenait les mots utilisés dans les critères d'évaluation et demandait aux personnes enseignantes de les définir. Son expérience a mené à la conclusion qu'un même mot peut être perçu différemment selon les individus, et ce, même s'il s'agit de personnes enseignantes partageant le même domaine

d'enseignement. Plusieurs suggestions d'amélioration faites par les personnes expertes sont exposées plus loin.

Concernant la clarté des descripteurs sur le continuum de l'échelle de progression, les personnes participantes ont émis plusieurs suggestions de formulation de clarification. Encore ici, ce qui ressort c'est que la représentation commune des mots utilisés par les personnes enseignantes dans un programme d'études qui est souvent divergente.

Les entrevues s'étant toutes terminées avec le thème de la clarté des descriptions qualitatives sur le continuum de l'échelle de progression, il a été demandé aux personnes participantes des suggestions de reformulation des descripteurs afin de mieux clarifier les nuances des différents niveaux de cette échelle. Des discussions animées sur la représentation commune de certains mots ont mis en lumière le réel besoin de clarification de ceux-ci.

Dans la prochaine section, des suggestions retenues sont traitées pour améliorer le matériel de la chercheuse.

## 5. LA PRÉSENTATION DES SUGGESTIONS RETENUES DES PERSONNES PARTICIPANTES

Dans cette section, les suggestions recueillies auprès des personnes participantes, les questions ayant été soulevées et pouvant être résolues afin d'améliorer la stratégie et les outils d'évaluation utilisés dans le module 1 du cours *Design Web* sont présentées. La présentation des suggestions d'amélioration retenues est abordée selon chaque outil élaboré par la chercheuse dans l'ordre suivant : la tâche en situation authentique (annexe H), la grille d'évaluation à échelle

descriptive du module 1 (annexe I) et les trois outils d'évaluation formative formelle (annexes J, K et L). L'utilisation de ces outils ayant été organisée dans une stratégie d'évaluation, les suggestions d'amélioration de celle-ci sont présentées à la fin de cette section. Rappelons que la stratégie d'évaluation pour le cours *Design Web* a été présenté dans les documents *plan de cours* (annexe G) et le *TAC* (annexe F). Ainsi, chaque outil sera abordé au regard des thèmes de la deuxième entrevue. Rappelons aussi que les documents produits en annexe sont dans leur forme améliorée.

### 5.1 Le document de la tâche en situation authentique

Les suggestions formulées par les personnes participantes au regard de la tâche en situation authentique visent l'amélioration du document afin de diminuer la quantité d'information présentée. Voici maintenant les éléments retirés du document et les raisons justifiant ces retraits.

Premièrement, la section intitulée *Intentions pédagogiques* est supprimée entièrement. Cette section traitait des liens faits entre les deux numéros des compétences relatives au cours, décrivait les liens entre les Sommatifs 1, 2 et 3 et énumérait les objectifs d'apprentissage pour le module 1. Ce retrait répond aux rétroactions présentées ici-bas et a permis d'alléger le document visuellement. De plus, ces informations se retrouvant déjà dans le plan de cours, le fait de les retirer élimine la redondance des informations.

- « *L'intention pédagogique n'est pas nécessaire pour les étudiants... Pour les étudiants, le fait que la [compétence] 53X est amorcée, c'est bof.* » (E1)

- « *Essayer de retirer **des éléments de contenu qui sont superflus**. Si tu allèges, on va mieux s'y retrouver. Enlever ce qui n'intéresse pas les étudiants.* » (E1)

Deuxièmement, toujours dans le but d'alléger le document de la tâche en situation authentique, tous les acronymes relatifs aux modalités de l'évaluation formative présents dans la section *calendrier du projet* sont retirés. Cette décision répond aux suggestions suivantes :

- « *Le calendrier [de la tâche] est important, **mais ça devient lourd avec tous les acronymes relatifs aux types d'évaluation**.* » (E1)
- « *Dans le calendrier du document de la tâche, j'ai des doutes concernant **l'intérêt de l'étudiant face à tous les acronymes reliés au langage évaluatif**.* » (P4)

Troisièmement, afin de répondre à la nécessité de clarifier le langage évaluatif pour l'étudiante ou l'étudiant, un lexique énonçant les modalités de l'évaluation formative a été ajouté dans la section *calendrier des rencontres* située à la dernière page du plan de cours. Ce point sera exposé plus loin dans la section traitant des améliorations relatives à la stratégie d'évaluation.

Quatrièmement, présentée aux personnes participantes dans la version initiale, la section *modalités d'évaluation formative* est retirée dans la version améliorée puisque comme le mentionnent deux personnes enseignantes, cette information est déjà présente dans la section *calendrier du projet* :

- « *Concernant la quantité d'information dans le document, **enlever ceux de la page 3** [les modalités d'évaluation formatives] puisqu'ils sont déjà nommés dans le calendrier.* » (P1, P3)

Finalement, comme cela a été présenté dans le document de la tâche en situation authentique (annexe H), toujours dans le but d’alléger le document, toutes les particularités des biens livrables ont été retirées de la section *biens livrables à remettre*. Dans la version améliorée, leur présentation se fait sous la forme d’une liste succincte. Les particularités annoncées pour chaque bien livrable ont été reformulées dans la section *responsabilités – actions à réaliser dans le projet*.

Voici maintenant la synthèse des modifications réalisées pour le document de la tâche en situation.

Tableau 3. Synthèse des modifications effectuées dans le document tâche en situation authentique

Améliorations effectuées :	Pour répondre à :
Retirer la section intentions pédagogiques	Alléger la présentation visuelle du document
Ajouter un nombre approximatif d’esquisses attendues dans la section <i>responsabilités – actions à réaliser dans le projet</i>	Clarifier les attentes de l’évaluation
Retirer la section <i>modalités d’évaluation formative</i>	Alléger la présentation visuelle du document
Alléger la liste des biens livrables en la rendant plus succincte	Alléger la présentation visuelle du document
Diminuer le nombre de pages du document de la tâche en situation authentique en passant de trois pages à deux pages	Alléger la présentation visuelle du document



## 5.2 Le document grille d'évaluation à échelle descriptive

Pour ce document, les personnes participantes ont apporté plusieurs suggestions afin de clarifier les différentes sections de la grille d'évaluation à échelle descriptive.

### 5.2.1 Le lexique

Deux sections sont présentes dans le lexique de la grille d'évaluation à échelle descriptive analysée par les personnes participantes : les *manifestations observables et mesurables* ainsi que les *qualités attendues*. Une des personnes expertes a fait remarquer que les énoncés de la section *manifestations observables* étaient en fait les biens livrables à remettre. Concrètement, les personnes participantes pouvaient lire sous la rubrique *manifestions observables* les termes suivants : architecture d'information, études préliminaires et poussées, gabarit d'esquissage, présentation orale et produit final. Une personne experte a donc suggéré de retirer cette section du lexique, car son titre ne correspondait pas avec ce qui y était nommé, soit des biens livrables. De plus, les biens livrables étant déjà énumérés dans le document de la tâche, la présence de ces informations amenait une redondance.

Toujours dans le lexique, sous la section *qualités attendues*, E1 mentionne :

- « *Oui, tu donnes une définition de la qualité prise dans le dictionnaire, mais la grille d'évaluation doit être un dialogue avec ton étudiant, tu dois la contextualiser.* » (E1)

En conséquence, pour améliorer la section *lexique*, les définitions des qualités attendues ont été contextualisées en fonction des indicateurs et du métier de graphiste permettant une meilleure compréhension des attentes de l'évaluation pour l'étudiante ou l'étudiant.

### 5.2.2 *Les indicateurs*

La suggestion d'amélioration proposée par les personnes expertes pour les indicateurs de la grille d'évaluation à échelle descriptive a visé la clarification des qualités attendues. Ainsi, comme cela a été mentionné dans la précédente section, les qualités attendues du lexique ont été clarifiées, répondant aux suggestions d'amélioration recueillies.

### 5.2.3 *Les descriptions qualitatives dans l'échelle du continuum de progression*

À cet endroit, les personnes participantes ont suggéré des ajustements concernant le choix des adverbes employés afin de mieux nuancer et compartimenter chaque échelon du continuum. Par exemple, pour les descriptions qualitatives dans les descripteurs du critère 1, P1 mentionne qu'elle aurait du mal à savoir quand changer d'échelon entre des esquisses *extrêmement variées* et *généralement variées*. E1 dit sentir une « *certaine* » progression, mais elle était du même avis que P1 aux moments des entrevues. Elle mentionne qu'il y a un risque de confusion entre les limites de chaque échelon et elle se questionne concernant l'interprétation que l'étudiante ou l'étudiant pourrait avoir des adverbes utilisés.

Pour le critère 2, dans la version du matériel que les personnes participantes ont analysée, la formulation des descripteurs avait été réalisée à l'aide d'ajout ou de retrait des qualités observées pour distinguer les différents niveaux de progression entre chaque échelon. E1 a émis la remarque

suivante : « *les qualités à observer sont des synonymes les unes des autres* ». En d'autres mots, E1 dit qu'elles sont incluses les unes dans les autres, ce qui risque de compromettre la compréhension de l'étudiante ou de l'étudiant des niveaux de l'échelle. Par exemple, il était mentionné que les systèmes typographiques devaient être clairs, logiques et pertinents pour justifier le niveau *excellent* alors que pour le niveau *bien*, le mot *pertinent* avait été retiré. Or, selon E1, si une chose est claire et logique, elle est alors pertinente.

Afin d'améliorer l'outil grille d'évaluation à échelle descriptive, une révision de l'emploi des mots et de leurs définitions a été réalisée de façon à rendre chaque niveau plus clair pour l'étudiante ou l'étudiant et implicitement faciliter la prise de décision de la personne enseignante lors de sa correction. Pour ce faire, un retour au cadre de référence a été nécessaire. Rappelons que l'utilisation des 3P a été choisie et que chaque P a été associé à un critère d'évaluation. Ainsi, pour mieux nuancer les descripteurs de chaque échelon, *Les critères génériques pour évaluer le processus créatif* de Mastracci (2011, 2015) ont servi d'appui à l'élaboration de la version améliorée de la grille d'évaluation à échelle descriptive. De plus, le chapitre 5 *Jouons avec les grilles du livre* de Côté (2014) a été utile, car il offrait différents exemples de grilles d'évaluation desquels s'inspirer. En effet, les exemples présentés illustrent des grilles de première génération tout comme celle produite par la chercheuse.

Tout comme le disent Leroux et Mastracci (2015, p. 212), une pratique pouvant aider grandement les professeures et les professeurs lors de la rédaction des grilles d'évaluation est : « la consultation de collègues et d'étudiants afin de valider une compréhension et une interprétation commune des critères » d'évaluation. Ainsi, une fois l'essai terminé, une mise à l'essai de l'outil

pourrait être faite lors du partage du cours *Design Web* avec une autre personne enseignante. Ce partage d'expertise permettrait d'améliorer l'interprétation *programme* des mots utilisés dans la grille d'évaluation à échelle descriptive. De même, les étudiantes ou les étudiants pourraient être questionnés sur leur compréhension de la grille, où des versions améliorées de celle-ci pourraient être réalisées. Dans le cadre de cet essai, la chercheuse a choisi de reformuler les descripteurs et le lexique de la grille d'évaluation à échelle descriptive. Voici maintenant la synthèse des modifications apportées au document de la grille d'évaluation à échelle descriptive.

Tableau 4. Synthèse des modifications apportées au document grille d'évaluation à échelle descriptive

Amélioration effectuée :	Pour répondre à :
Retirer la section <i>manifestations observables et mesurables</i>	Alléger la présentation visuelle du document
Contextualiser, avec le métier de graphiste, les qualités attendues dans les critères d'évaluation	Clarifier les attentes de l'évaluation Favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant
Simplifier et rendre plus clairs les indicateurs	Clarifier les attentes de l'évaluation
Réécrire toutes les descriptions qualitatives pour chaque échelon sur le continuum de progression de la grille d'évaluation à échelle descriptive.	Clarifier les attentes de l'évaluation

### 5.3 Les documents d'évaluations formatives formelles

Une suggestion faite par plusieurs personnes participantes à propos des trois documents d'évaluations formatives formelles consiste à diminuer les contenus de chaque document de façon à alléger la charge associée au temps de réalisation en classe. Plus concrètement, ces contenus touchent l'élimination et la reformulation de questions ainsi que des indications concernant la présentation de l'évaluation et les consignes de réalisation. Cette suggestion provient des rétroactions suivantes :

- « **Simplifier** les documents. » (P2)
- « **Simplifier** le contenu, le nombre de questions pour que ça **soit moins long à faire en classe**. » (P4)
- « Comme il y a beaucoup de questions, ça **prendra beaucoup de temps** à faire en classe. » (P1)

Par rapport à ces rétroactions, une des personnes participantes suggère à la chercheuse d'enlever :

*la présentation de l'évaluation, car tu l'expliques en classe. Qu'ils sachent que ça concerne « tel critère », l'étudiant n'a pas besoin de le savoir, car tu l'as déjà mis dans ta grille d'évaluation sommative. Des consignes beaucoup plus simples, ça allège. Dans l'évaluation par les pairs, je te suggère de mettre moins de place à écrire pour le pair, car c'est difficile de porter un jugement sur le travail de son*

*collègue. Je te suggère davantage de questions dichotomiques ou des choix multiple, car c'est moins long à faire. (E1)*

De même, E3 donne ce commentaire au regard des documents *évaluation par les pairs* et *coévaluation* : « *À première vue, les documents semblent être imposants pour l'étudiant* ». Il est à noter que la version initiale de chacun de ces deux documents comptait quatre pages recto verso. Ce commentaire appuie les suggestions d'amélioration faites par les personnes participantes concernant l'allègement du contenu. Alors, afin d'améliorer ces outils d'évaluation au regard de la charge du temps de réalisation en classe ainsi que de la charge visuelle des documents, les trois documents ont été revus en tenant compte des suggestions précédentes.

Lors de cette deuxième entrevue, concernant le thème de la clarification du langage évaluatif, P2 a commenté l'ensemble des évaluations formatives en disant :

*Ce qui est essentiel pour l'étudiant c'est de comprendre à quoi sert l'évaluation formative, l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et la coévaluation. Ça sert à quoi dans l'apprentissage de se faire évaluer par son copain de bureau ou de s'autocritiquer? Ça fait beaucoup de termes d'évaluation! Peut-être qu'il serait intéressant de contextualiser tous ces genres d'évaluation par rapport au métier de graphiste.*

Précisons que dans la première version des outils formatifs (autoévaluation, coévaluation et évaluation par les pairs) présentée aux personnes participantes, une définition de chaque type d'évaluation formative tirée des cadres théoriques de cet essai se trouvait au début de chaque

document. Afin de rendre plus clair le langage évaluatif pour l'étudiante ou l'étudiant, cette rétroaction a été prise en compte pour l'amélioration des différents outils d'évaluation formative. De ce fait, des reformulations ont été faites pour chaque type d'évaluation formative afin de contextualiser l'évaluation formative en créant des liens explicites avec le métier de graphiste, rendant ainsi moins lourde l'utilisation du langage évaluatif. Ces reformulations sont présentes dans les sections *Présentation de l'évaluation formative* des documents de l'évaluation formative.

En résumé, les documents d'évaluations formatives ont été allégés visuellement. Des questions ont été reformulées en question dichotomique ou à choix multiple, et des liens ont été faits avec le métier de graphiste. Ces améliorations visent à clarifier les buts de l'évaluation formative, à alléger l'aspect visuel des documents ainsi qu'à alléger la lourdeur de réalisation ajoutée à la tâche de l'étudiante et de l'étudiant. Voici maintenant la synthèse des modifications effectuées pour les documents d'évaluation formative formelle

Tableau 5. Synthèse des modifications effectuées dans les évaluations formatives formelles

Amélioration effectuée :	Pour répondre à :
Diminuer la quantité d'information présente dans la section <i>présentation de l'évaluation</i>	Alléger la présentation visuelle du document
Clarifier, pour l'étudiante ou l'étudiant, l'utilité des évaluations formatives en faisant des liens avec le marché du travail	Clarifier la fonction de l'évaluation des apprentissages Favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant
Diminuer l'espace pour écrire	Alléger la présentation visuelle du document

---

Retirer une page aux évaluations : évaluation par les pairs et coévaluation	Alléger la présentation visuelle du document
---	--

---

Modifier la forme de certaines questions à développement pour des questions dichotomiques ou des choix multiples	Alléger la présentation visuelle du document
--	--

---

#### 5.4 La stratégie d'évaluation présentée dans le document *plan de cours*

Afin de traiter du sujet de la stratégie d'évaluation, rappelons que deux documents ont été produits pour sa présentation : le plan de cours et le tableau d'analyse de la cohérence (TAC). Ce dernier, étant réalisé en amont du plan de cours, ne sera pas traité dans cette section, car il visait à garantir et à valider la cohérence entre les objectifs d'apprentissages et les évaluations (Howe, 2017). L'articulation et la coordination de l'ensemble de la stratégie d'évaluation sont exposées sous une forme plus tangible dans le plan de cours à travers la présentation des différents modules d'apprentissage et du calendrier des rencontres. C'est donc dans le plan de cours (annexe G) qu'il sera possible de voir les modifications apportées à l'articulation et la coordination de la stratégie d'évaluation.

##### 5.4.1 À propos des évaluations formatives formelles

À propos des évaluations formatives formelles annoncées dans le plan de cours *Design Web*, E2 souligne le fait qu' : « *il y a peut-être trop d'outils d'évaluation formative pour le module 1, trop c'est peut-être comme pas assez; il ne faudrait pas que ces outils alourdissent la tâche des élèves en classe* ». Effectivement, dans la première version de notre stratégie



d'évaluation, trois évaluations formatives formelles ont été planifiées et développées dans le matériel du module 1, lequel dure quatre semaines. Ce choix avait d'abord été fait par la chercheuse afin qu'elle puisse s'approprier le cadre théorique de ces trois modalités d'évaluations formatives. De plus, P3 apporte la suggestion suivante : « *que la coévaluation et l'évaluation par les pairs soient utilisées de façon alternée durant la session de façon à ne pas trop alourdir le processus d'évaluation* ».

Ainsi, pour améliorer la stratégie d'évaluation du cours, la forme d'évaluation formative *évaluation par les pairs* a été reportée au module 2. Comme l'indique Mastracci (2017a, p. 23), « il faut doser le nombre d'évaluations formatives formelles dans une session pour éviter un effet de routine ». Ce choix a été fait, car « certains élèves trouvent difficile de critiquer leurs amis » (Durand et Chouinard, 2012, p. 254). En effet, le design d'interface Web étant une nouvelle matière dans le parcours de l'étudiante ou de l'étudiant, elle ou il peut trouver difficile de porter un jugement sur le travail d'une paire ou d'un pair lors de l'amorce du développement de la compétence au module 1. De plus, pendant le module 1, le premier outil d'évaluation formative formelle utilisé est la coévaluation afin de permettre à la professeure ou au professeur d'entraîner l'étudiante ou l'étudiant à développer son habileté à s'autoévaluer (Durand et Chouinard, 2012). Grâce à cela, lorsqu'elle ou il utilise le second outil d'évaluation formative planifié durant la session soit l'autoévaluation, une confiance par rapport aux compétences du cours aura déjà été amorcée avec la coévaluation. Au module 2, il sera donc plus facile pour l'étudiante ou l'étudiant de porter un jugement sur le travail d'une paire ou d'un pair avec un l'outil *évaluation par les pairs* planifié comme troisième outil d'évaluation formative durant le cours *Design Web*.

#### 5.4.2 *À propos de la clarification du langage évaluatif*

Concernant la nécessité de clarifier ou non le langage évaluatif pour l'étudiante ou l'étudiant, plusieurs des personnes participantes s'entendent pour dire qu'effectivement, il est essentiel de clarifier le langage évaluatif (P1, P4, P3). P1 précise :

*Oui ça prend un endroit où il y a un lexique dans le plan de cours et c'est au prof d'y faire référence. Sinon, un autre document en marge du plan de cours, mais il est essentiel de clarifier le langage évaluatif.*

P4 suggère aussi comme endroit de clarification du langage évaluatif le document du plan de cours. Précisons que dans le Programme graphisme au Cégep de Rivière-du-Loup, les mots génériques *sommatif* et *formatif* sont utilisés par l'équipe enseignante et sont compris par les étudiantes et les étudiants. Dans le matériel développé par la chercheuse, des définitions concernant les mots *formels* et *informels* liés à l'évaluation formative ainsi que les termes *autoévaluation*, *coévaluation* et *évaluation par les pairs* sont précisées. Il est présumé que lorsque l'étudiante ou l'étudiant entend ces mots, elle ou il se crée une représentation de ce langage évaluatif, car leur emploi n'est pas courant chez l'équipe enseignante. Afin de clarifier le langage évaluatif et pour tenir compte des rétroactions des personnes participantes, de brèves définitions ont été insérées dans le plan de cours. Cet ajout est fait à la dernière page du plan de cours, qui est également celle où le calendrier des rencontres est présent. Ainsi, la personne enseignante, l'étudiante ou l'étudiant peuvent consulter le lexique au besoin. De plus, afin de rendre plus clair le langage évaluatif dans ce lexique, l'utilité de chacun des types d'évaluation a été contextualisée avec le métier de graphiste.

Tableau 6. Synthèse des modifications effectuées dans le document plan de cours

Amélioration effectuée :	Pour répondre à :
Déplacer l'évaluation formative formelle (évaluation par un pair) du module 1 au module 2	Alléger la charge de l'étudiante et de l'étudiant associée au temps de réalisation en classe
Ajouter un lexique concernant le langage évaluatif	Clarifier les termes du langage évaluatif pour l'étudiante et l'étudiant
Faire correspondre ce langage évaluatif au métier de graphiste	Clarifier les termes du langage évaluatif pour l'étudiante et l'étudiant  Favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt de l'étudiante ou de l'étudiant
Retirer la distinction entre <i>formelle</i> et <i>informelle</i> dans les différents énoncés du calendrier des rencontres	Alléger la présentation visuelle du document

Avant de terminer ce chapitre traitant de la présentation et de l'interprétation des résultats, voici les suggestions non retenues pour cet essai.

## 6. LA PRÉSENTATION DES SUGGESTIONS NON RETENUES FAITES PAR LES PERSONNES PARTICIPANTES

Concernant les suggestions d'amélioration faites par les personnes participantes à propos de la stratégie d'évaluation et de la tâche en situation authentique, elles ont toutes été retenues. Voici maintenant les suggestions qui n'ont pas été retenues, car elles allaient au-delà du cadre de

cette recherche ou allaient à l'encontre des choix d'amélioration effectués. De plus, les différentes raisons justifiant ces choix sont présentées.

### **6.1 Les suggestions non retenues concernant la grille d'évaluation à échelle descriptive**

Concernant la grille d'évaluation à échelle descriptive, une personne enseignante a suggéré d'ajouter le mot *descripteur* à chaque niveau de l'échelle de la grille descriptive. Cette suggestion n'est pas retenue, car il a été décidé d'alléger la présentation visuelle en diminuant la quantité d'information présente dans les documents.

Une personne experte a suggéré de retirer la liste de vérification sous le critère 1 et de la déplacer vers la section consignes de réalisation du document de la tâche en situation authentique. Cette suggestion n'est pas retenue, car l'utilisation d'une liste de vérification dans une grille d'évaluation à échelle descriptive est tirée du cadre théorique proposé par Côté (2014) : la grille d'évaluation descriptive hybride. Comme une partie du métier de graphisme est très technique, surtout dans le domaine du Web, et que la ou le graphiste doit appliquer ces normes, la liste de vérification permet de « documenter certains aspects de la tâche réalisée par l'étudiant » (Côté, 2014, p. 36). De plus, cette liste de vérification permet à la personne enseignante de ne pas perdre de vue ces aspects techniques et d'être cohérente avec le marché du travail. Toujours selon Côté (2014, p. 38), « l'expérimentation de cette grille hybride permet ensuite de faire avancer la réflexion afin d'en arriver à l'élaboration d'une grille d'évaluation descriptive plus complète ». Rappelons que le cadre de cette recherche se limite au développement de matériel et non à l'expérimentation qui pourrait éventuellement donner comme suite : une deuxième version de la grille d'évaluation à échelle descriptive sans liste de vérification.

Concernant le critère 1 de la grille d'évaluation à échelle descriptive, plusieurs personnes participantes (E2, E3, P2) ont suggéré de « *quantifier le nombre d'esquisses* » à remettre. Un nombre approximatif d'esquisses a été mentionné dans le document de la tâche en situation authentique, dans la section *responsabilités – actions à réaliser dans le projet*, mais pas dans la grille d'évaluation à échelle descriptive. Au moment de la conception des outils, ce choix avait été volontairement fait par la chercheuse. Premièrement, parce qu'il est dans la culture locale propre au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup de rappeler régulièrement aux étudiantes et aux étudiants qu'un grand nombre d'esquisses ne garantit pas toujours la valeur d'une production graphique. Deuxièmement, en se basant sur l'expérience en enseignement de la chercheuse, il a été jugé que ce nombre peut parfois occasionner une forte pression chez les étudiantes et les étudiants et générer de l'anxiété. Troisièmement, rappelons que le critère d'évaluation portait sur la *diversité* et la *clarté* des esquisses. Donc, un jugement professionnel d'ordre *qualitatif* plutôt que *quantitatif* était recherché pour les esquisses lors de l'évaluation. Ainsi, l'idée d'indiquer un nombre d'esquisses attendu dans la version améliorée de la grille d'évaluation à échelle descriptive n'a pas été retenue.

## 6.2 Les suggestions non retenues concernant les évaluations formatives formelles

Concernant les évaluations formatives formelles et leur forme actuelle (le format *papier*), quelques personnes participantes suggèrent d'informatiser tous les outils d'évaluations formatives formelles. À la suite de ce commentaire, une autre personne enseignante réagit en disant qu'elle a : « *de la difficulté à intégrer des TIC dans son enseignement, car en graphisme on est tout le temps sur l'ordinateur. Le papier, ça fait du bien* ». Toutes les personnes enseignantes présentes

lors de cette entrevue ont alors acquiescé à cette affirmation. Effectivement, l'étudiante ou l'étudiant en graphisme travaille à un ordinateur durant la majorité du temps passé en classe. Le papier pourrait donc changer le rythme de travail en classe. Cette suggestion n'est donc pas retenue.

Toujours concernant les évaluations formatives formelles, une personne participante suggère, afin d'alléger la quantité d'information présente dans les documents, d'écrire trois ou quatre questions au tableau plutôt que de distribuer un document d'évaluation formative de plusieurs pages. Cette suggestion n'a pas été retenue, car rappelons que l'un des malaises exposés par la chercheuse dans la problématique de cet essai était qu'il y avait peu de traces tangibles de l'évaluation formative, ce qui rend la pratique de l'évaluation difficile. Comme énoncé dans le chapitre 2 de cet essai, Leduc et Belzile (2015) suggèrent l'utilisation de grilles d'échelle d'appréciation pendant l'évaluation formative afin de conserver des traces. De plus, Scallon (1999, 2001, 2004, cité dans Leroux, 2010) soutient que dans l'APC :

la démonstration d'une ou de plusieurs compétences dans le cadre d'un cours doit s'appuyer sur la progression de l'élève et sur le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant qui recueille les traces des apprentissages tout au long du cours à travers les productions et les performances réalisées par l'élève. (p. 87)

Comme les modules de cours s'échelonnent sur plusieurs semaines et afin de soutenir le jugement professionnel pratiqué au moment de l'évaluation sommative, les traces tangibles laissées par les outils d'évaluation formative permettront de laisser moins de place à la subjectivité de la professeure ou du professeur. Les outils *papier* sont donc conservés et cette suggestion n'est

pas retenue, car elle va à l'encontre d'un des malaises mentionnés précédemment et du cadre de référence de cette recherche.

Pour terminer ce chapitre, rappelons que le matériel développé dans le cadre de cet essai est une stratégie d'évaluation et des outils pour évaluer une production graphique dans le module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup. Ces outils sont un document pour la tâche en situation authentique du module 1, une grille d'évaluation à échelle descriptive ainsi que des évaluations formatives formelles. Les rétroactions des personnes participantes ont permis la réalisation d'une version améliorée de la stratégie d'évaluation et des outils.





## CONCLUSION

Pour conclure cet essai, voici une synthèse des grandes lignes de l'essai, des faits saillants relevés lors de l'analyse des résultats ainsi que des retombées envisagées dans la pratique professionnelle de l'évaluation des apprentissages. Par la suite, la présentation des limites de la recherche est exposée. Pour terminer, des pistes de recherches futures sont annoncées.

### 1. LES GRANDES LIGNES DE L'ESSAI

Cet essai porte sur l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils pour évaluer une production graphique dans le module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme du Cégep de Rivière-du-Loup. L'intérêt de cette recherche repose sur le constat de quatre difficultés apparues après l'arrivée du Renouveau pédagogique et l'implantation du Programme graphisme dans une APC. Ces constats sont 1) la difficulté liée au choix d'une tâche complexe, en lien avec les exigences de la compétence attendues par le MEESR pour s'assurer d'une évaluation authentique, sans subjectivité, d'une production graphique, 2) la difficulté d'appropriation du modèle de grille d'évaluation à échelle descriptive, ce modèle découlant d'une méthodologie de l'évaluation en situation authentique, 3) pour les étudiantes et les étudiants, les professeures et les professeurs, le manque d'outils d'évaluation formative permettant de conserver des traces pendant l'ensemble des semaines que dure un module de cours, 4) le manque d'articulation et de coordination entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative dans les stratégies d'évaluation, qui permettraient de mieux juger du niveau de développement de la compétence.

Pour cette recherche, le cadre conceptuel de l'évaluation des apprentissages en situation authentique est retenu. Le cadre de référence est divisé en quatre grandes sections traitant du concept de compétence dans une APC, de l'évaluation des apprentissages en situation authentique, de l'élaboration d'une stratégie d'évaluation à l'aide d'un processus d'évaluation et de l'élaboration d'outils d'évaluation et de jugement. Ce cadre théorique a permis de répondre aux deux premiers objectifs spécifiques :

1. Planifier une stratégie d'évaluation pour évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant, en situation authentique, dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme;
2. Concevoir les outils d'évaluation appropriés pour soutenir la stratégie d'évaluation dans le cadre du module 1 du cours *Design Web* au Programme graphisme.

Concrètement, une stratégie d'évaluation incluant de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative a été articulée et coordonnée à travers une tâche en situation authentique. Un mandat pour une production graphique était notre tâche en situation authentique. Trois outils d'évaluation formative et une grille d'évaluation à échelle descriptive pour l'évaluation sommative ont été élaborés.

Pour atteindre les objectifs spécifiques, l'approche méthodologique qualitative/interprétative dans le pôle innovation a été utilisée. Le modèle de Harvey et Loiselle (2009) a été sélectionné pour notre recherche développement. Deux catégories de participantes et de participants ont été sollicitées pour participer à cette recherche : les professeures et les professeurs enseignant dans un programme de graphisme au collégial ainsi que des expertes

et des experts en évaluation des apprentissages reconnus par le milieu collégial et intervenant comme personnes-ressources à PERFORMA. Deux moments de collecte de données ont été planifiés et les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires et d'une entrevue semi-dirigée.

Les personnes participantes au projet de recherche ont analysé le matériel développé par la chercheuse pour répondre au troisième objectif spécifique de la recherche, soit :

3. Recueillir, auprès des professeures ou des professeurs d'un programme de graphisme et d'expertes ou d'experts en évaluation au collégial, les rétroactions liées à leur appréciation du matériel développé présentant la stratégie et les outils d'évaluation.

Après l'analyse des rétroactions des personnes participantes au regard du matériel développé pour cette recherche, des corrections ont été apportées à la stratégie d'évaluation et aux outils afin d'en produire une version améliorée. Voici maintenant plus en détail les faits saillants de ce projet de recherche.

### **1.1 Les faits saillants**

Ainsi, la stratégie d'évaluation présentée dans le tableau d'analyse et de cohérence (TAC) et dans le plan de cours ainsi que les outils tels la tâche en situation authentique, la grille d'évaluation à échelle descriptive et les évaluations formatives formelles intègrent les suggestions d'amélioration retenues proposées par les personnes participantes. Ces suggestions d'amélioration ont permis : 1) d'alléger la charge de l'étudiante et de l'étudiant associée au temps de réalisation en classe, 2) de clarifier les termes du langage évaluatif pour l'étudiante et l'étudiant, 3) d'alléger la présentation visuelle des documents, 4) de favoriser l'engagement scolaire et l'intérêt de

l'étudiante ou de l'étudiant, 5) de clarifier les attentes de l'évaluation, 6) de clarifier la fonction de l'évaluation des apprentissages.

Les résultats obtenus au terme de cette recherche font ressortir un grand besoin de soutien et de formation concernant la rédaction de grilles d'évaluation à échelle descriptive. De plus, l'élaboration d'un langage programme considérant les qualités attendues dans les productions graphiques serait souhaitable afin que le groupe des personnes enseignantes d'un programme de graphisme interprète les mots de la même manière.

## **1.2 Les retombées envisagées**

En ce qui concerne les retombées envisagées dans la pratique de l'évaluation des apprentissages, elles peuvent être intégrées dans la pratique professionnelle de la chercheuse. Ainsi, les différents malaises et difficultés identifiés au début de cet essai et qui soulevaient plusieurs insatisfactions chez la chercheuse ont été étudiés et des outils construits. Lors de sa pratique enseignante, où généralement elle partage des cours avec une autre professeure ou un autre professeur, la professeure-chercheuse pourra alors suggérer le matériel développé dans cet essai. Ce dernier pourra être adapté au contexte du cours.

De plus, les professeures et les professeurs dans les programmes de graphisme du collégial ainsi que les professeures et les professeurs au Département des arts du Cégep de Rivière-du-Loup pourront mettre à l'essai les outils d'évaluation élaborés. Selon les spécificités des matières enseignées, elles et ils pourront adapter ceux-ci en fonction de leurs besoins.

## 2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les choix méthodologiques de cet essai ont donné lieu à des limites. L'une d'entre elles concerne la taille de l'échantillon retenu. En effet, huit personnes ont participé à cette recherche pour la première collecte de données et sept personnes pour la deuxième collecte de données. Les lieux d'origine différents des participantes et des participants ont permis de diminuer le biais de la désirabilité sociale. La désirabilité est le désir de la personne interviewée de rendre service et d'être reconnue par la personne qui anime l'interview (Savoie-Zajc, 2010). En effet, notre échantillon non probabiliste par choix raisonné (ou intentionnel) a permis de « choisir des éléments de la population sur la base de critère précis » (Fortin, 2010, p. 233). Cependant, comme l'échantillon est petit, il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble des personnes enseignantes dans les programmes de graphisme. Les buts de la chercheuse étaient de s'approprier le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages dans une APC ainsi que d'obtenir des rétroactions sur le matériel développé.

Une deuxième limite à cette recherche est qu'il n'y a pas eu de mise à l'essai en situation réelle de la stratégie d'évaluation et de l'utilisation des outils. En effet, une expérimentation avec les étudiantes et les étudiants fournirait à la chercheuse davantage d'informations sur les outils d'évaluation élaborés. Aussi, le partage du cours *Design Web* avec une autre personne enseignante permettrait de faire évoluer la stratégie d'évaluation et les outils.

Une troisième limite à cette recherche est le risque que la chercheuse ne soit pas demeurée objective tout au long du projet de recherche. La chercheuse a choisi deux catégories de participantes et de participants et lors de l'analyse, elle a dégagé les divergences d'opinions entre

ces catégories afin de comparer leurs perceptions. Par ailleurs, même si la deuxième collecte de données a permis le rapprochement entre la chercheuse, les personnes expertes et les personnes enseignantes venant d'un autre collège, le biais de la désirabilité a pu ressortir.

### 3. LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES

Voici maintenant des pistes intéressantes pour de futurs projets de recherche. Premièrement, il serait indiqué de réaliser une mise à l'essai auprès d'étudiantes et d'étudiants dans le cours *Design Web*. À différents moments de la mise à l'essai, il serait approprié de questionner les étudiantes et les étudiants au regard de la stratégie et des différents outils. De ce fait, les rétroactions des étudiantes et des étudiants pourraient apporter d'autres informations à cet essai ainsi qu'un angle nouveau.

Une autre piste intéressante pourrait être liée à l'amélioration et à la révision de la terminologie utilisée dans les descripteurs et les indicateurs avec le soutien de personnes spécialisées en langue française. En effet, des rencontres de travail avec les personnes enseignantes au Programme graphisme et au Département de français, langue et littérature du Cégep de Rivière-du-Loup pourraient permettre des discussions afin d'arriver, pour les personnes enseignantes au Programme graphisme, à des consensus dans l'utilisation d'une terminologie commune. Par exemple, une banque de *qualités attendues* et d'*adverbes* utilisés dans les grilles d'évaluation à échelle descriptive. Cette terminologie deviendrait un langage « programme » favorisant une représentation commune pour les étudiantes, les étudiants, les professeures et les professeurs au Programme graphisme.

Cet essai pourrait aussi servir d'amorce de réflexion pour celles et ceux s'intéressant à l'évaluation des apprentissages articulée et coordonnée dans une stratégie d'évaluation. Voici donc ce qui met fin aux suggestions de pistes de recherche futures dégagées dans cet essai.

En terminant, pour la chercheuse, concernant son développement professionnel, cet essai lui a permis de s'approprier le cadre de référence des grilles d'évaluation à échelle descriptive, mais aussi de découvrir le modèle de grille descriptive hybride. Enseignant dans un programme technique, elle utilise régulièrement ce dernier en incluant des listes de vérification facilitant ainsi l'évaluation d'aspects plus techniques au métier de graphiste. Depuis le début de cet essai, elle contamine quelques professeures et professeurs partageant des cours avec elle en élaborant des outils d'évaluation formatifs formels. Le grand thème de l'évaluation des apprentissages reste un sujet qui la passionne toujours tout autant qu'au début de cet essai.





## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bélec, C. (2017). Pourquoi évaluer? *Pédagogie collégiale*, 30(4), 10-16.

Bergson, H. (2009). Pédagogie du projet : de l'idée à l'action. Dans J. Proulx (dir.), *Enseigner. Réalité, réflexions et pratiques* (p. 147-168). Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.

Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 149-181). Montréal : Éditions du renouveau pédagogique inc. (ERPI). (Ouvrage original publié en 2004).

Brookhart, S. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissages*. Montréal : Chenelière Éducation.

Cégep à distance et Université de Sherbrooke (2016). *Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique* [Version Acrobat Reader]. Repéré à : <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/validation-grille.pdf>

Cégep de Rivière-du-Loup (2005). *Rapport d'évaluation du Programme graphisme 570.A0*. Rivière-du-Loup : Cégep de Rivière-du-Loup.

Cégep de Rivière-du-Loup (2012). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Rivière-du-Loup : Cégep de Rivière-du-Loup.

Cégep de Rivière-du-Loup (2016). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Rivière-du-Loup : Cégep de Rivière-du-Loup.

- Cégep de Rivière-du-Loup (2017). *Politique institutionnelle de gestion des programmes*.  
Rivière-du-Loup : Cégep de Rivière-du-Loup.
- Cégep de Rivière-du-Loup (2018). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*.  
Rivière-du-Loup : Cégep de Rivière-du-Loup.
- Chaumont, M. et Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Côté, F. (2017). L'évaluation des apprentissages au collégial. *Pédagogie collégiale*, 30(4), 3-9.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2015). L'éthique en évaluation : quelques repères pour soutenir le personnel enseignant dans l'action. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 501-524). Montréal : Chenelière Éducation.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions Marcel Didier.  
(Ouvrage original publié en 2006).
- Duval, A.-M. et Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*.  
Montréal : Chenelière Éducation.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006).
- Gérard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences : guide pratique*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Gouvernement du Québec (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Gouvernement du Québec (1998). *Programme d'études techniques 570.A0 – Graphisme*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages. Au préscolaire et au primaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006). *L'éducation au Québec en bref*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2015). *Graphisme (570.G0)*. Québec : ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie de projet au Québec : une pratique pédagogique aux multiples visages. *Québec français*, 126, 60-63. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/55844ac>. Consulté le 27 octobre 2016.

- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 149-181). Montréal : Éditions du renouveau pédagogique inc. (ERPI). (Ouvrage original publié en 2004).
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Howe, R. (2017). Le tableau d'analyse et de cohérence – Pour assurer la cohérence pédagogique entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 30(4), 29-35.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Leduc, D. (2014). La pédagogie par projet. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 131-155). Montréal : Chenelière Éducation.
- Leduc, D. et Belzile, M. (2015). Évaluer les apprentissages en situation de performance. *Pédagogie collégiale*, 28(2), 36-41.
- Leduc, D., Blais, J.-G. et Raïche, G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 373-396.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin. (Ouvrage original publié en 1993).

- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Cégep de Saint-Hyacinthe, Québec, Canada.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Montréal : Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). Montréal : Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal : Chenelière Éducation.
- Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 197-249). Montréal : Chenelière Éducation.

- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 311-334). Montréal : Chenelière Éducation.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Mastracci, A. (2011). *Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial*. (Essai de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Mastracci, A. (2015). Évaluer des apprentissages en créativité. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 415-443). Montréal : Chenelière Éducation.
- Mastracci, A. (2017a). L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 30(4), 22-28.
- Mastracci, A. (2017b). Évaluer la créativité dans trois programmes au collégial. Dans D. Leduc et S. Béland (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (p. 167-192). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1991).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc. (ERPI).
- Scallon, G. (2004a). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20.
- Scallon, G. (2004b). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique inc. (ERPI).
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique inc. (ERPI).
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Cégep de l'Outaouais, Québec, Canada.

Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social*. Bruxelles : De Bœck Supérieur.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc. (ERPI).



**ANNEXE A.**

**ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE –  
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, SECTEUR PERFORMA**

## ATTESTATION DE CONFORMITE ETHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE PROJET

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRENOM DE L'ETUDIANTE OU DE L'ETUDIANT
13 octobre 2017	Élaboration d'une stratégie d'évaluation et des outils pour évaluer une production graphique dans un module d'apprentissage d'un cours du programme de graphisme au collégial	Pineault, Annie

## PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M. Éd.)

## ÉQUIPE DE DIRECTION DU PROJET D'ESSAI

	NOM	PRÉNOM
DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Mastracci	Angela

PERFORMA ESTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*

## CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Mastracci	Angela
EVALUATRICE OU EVALUATEUR	Lemay	Denyse
RESPONSABLE DE PROGRAMME	Leroux	Julie Lyne

## LA RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE \_\_\_\_\_ DATE 2017-10-24

Julie Lyne Leroux, professeure agrégée, responsable de la maîtrise en enseignement au collégial

PRENDRE NOTE QU'UNE CERTIFICATION ÉTHIQUE REÇUE DU SECTEUR PERFORMA NE PEUT REMPLACER UNE AUTORISATION LOCALE DE PROCÉDER À LA CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DE SUJETS HUMAINS DANS UN AUTRE ÉTABLISSEMENT. CEPENDANT, LA CERTIFICATION OBTENUE CONFIRMERA QUE LE PROJET D'ESSAI DE MAÎTRISE EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*.

**ANNEXE B.**

**CERTIFICATION D'APPROBATION ÉTHIQUE – CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP**



## Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Ce document certifie que le Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains du Cégep de Rivière-du-Loup a examiné la proposition de recherche soumise par :

Madame Annie Pineault  
Responsable du projet

et intitulée : *Élaboration d'une stratégie d'évaluation pour évaluer une production graphique au collégial*, dont le numéro de référence est : **CÉR-RDL 2017-002.02**

Le Comité conclut que le projet proposé respecte les critères attendus permettant l'atteinte des normes d'acceptabilité éthique, telles que définies dans la *Politique d'éthique de la recherche avec les êtres humains* et la *Politique sur l'intégrité et la prévention des conflits d'intérêts en recherche* du Cégep de Rivière-du-Loup.

**Marjolaine Roy, M.A.**  
Présidente du CÉR-Cégep RDL

**15 octobre 2017**  
Date d'émission

**15 juin 2018**  
Date d'échéance

80, rue Fontenac  
Rivière-du-Loup (Québec) G5R 1R1  
Téléphone : 418 862-6903 poste 2337  
Courriel : [3111202@ccep-rdl.qc.ca](mailto:3111202@ccep-rdl.qc.ca)

**ANNEXE C.**

**CERTIFICATION D'APPROBATION ÉTHIQUE – CÉGEP MARIE VICTORIN**



## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No 62

**Le Comité d'éthique de la recherche du Cégep Marie-Victorin a examiné la demande de certificat éthique pour le projet de recherche :**

« Élaboration d'une stratégie d'évaluation pour évaluer une production graphique au collégial »

**Chercheuse :** Annie Pineault

**Le présent certificat est valide jusqu'au :** 24 novembre 2018

**Membres du Comité d'Éthique de la Recherche**

Membres	Fonction	Département ou organisme
Pascal Solignac	Président du CÉR, membre versé en éthique	Cégep Marie-Victorin
Alisha Wissanji	Vice-présidente du CÉR, membre versé en recherche	Cégep Marie-Victorin
Marie-Pier Milcent	Membre versé en recherche	Cégep Marie-Victorin
Martine Cinq-Mars	Membre versé en recherche	Cégep Marie-Victorin

**Date des réunions du CER :**

- La chercheuse a déposé une demande de certification éthique le 11 octobre 2017.
- Rencontre du CÉR le 27 octobre 2017 : Acceptation de la demande conditionnelle à certaines modifications. Les recommandations et suggestions ont été transmises à travers un document intitulé *Délibérations du CER*.
- La chercheuse a remis les documents corrigés le 20 novembre 2017 au président du CÉR qui les a approuvés le 24 novembre 2017.

**Date d'émission du certificat :** 24 novembre 2017

*Pascal Solignac, Président*

**ANNEXE D.**

**INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE**

Notre-Dame-du-Portage, le X novembre 2017

A/s de : **Professeures et professeurs du programme Graphisme** (570.G0)

CÉGEP MARIE-VICTORIN  
7000, rue Marie-Victorin  
Montréal (Québec) H1G 2J6

**Objet : Lettre d'invitation à participer à un projet de recherche et formulaire de consentement**

Mesdames, Messieurs,

Je me présente, Annie Pineault, professeure au programme Graphisme depuis 1999 au Cégep de Rivière-du-Loup. Depuis janvier 2017, et ce, jusqu'en décembre 2017, j'effectue un remplacement comme conseillère pédagogique et répondante TIC (REPTIC). Parallèlement, depuis maintenant plusieurs mois, je poursuis mes études à la Maîtrise en enseignement au collégial en vue d'obtenir le grade de Maître en éducation (M.Éd.) à l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA. La directrice d'essai qui me supervise est Madame Angela Mastracci, anciennement conseillère pédagogique à votre cégep.

**PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE**

Par la présente, nous sollicitons votre participation à un projet de recherche qui cible l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Depuis l'arrivée des programmes d'études par compétences, des difficultés subsistent pour évaluer les productions graphiques. Par exemple, avec l'informatique, elles se sont complexifiées : il y a beaucoup d'étapes de production, l'outil informatique évolue constamment, la durée d'un module d'apprentissage est parfois longue avant d'obtenir le produit d'une production graphique, etc. De ce fait, les stratégies d'évaluation ainsi que les outils d'évaluation présentent des lacunes ayant souvent comme cause un manque de fluidité et d'articulation. Ce projet de recherche consiste donc à l'élaboration d'une stratégie d'évaluation et d'outils pour évaluer une production graphique, le tout permettant de mieux juger le niveau de développement de la compétence.

Plus précisément, cette recherche-développement vise à l'amélioration des pratiques enseignantes en matière d'évaluation des apprentissages fondée sur l'approche par compétence et prend appui sur trois objectifs spécifiques de recherche :

1. Planifier une stratégie d'évaluation pour évaluer les compétences de l'étudiante ou de l'étudiant, en situation authentique, dans le cadre du cours Design Web au programme Graphisme ;
2. Concevoir les outils d'évaluation appropriés pour soutenir la stratégie d'évaluation dans le cadre du module 1 du cours Design Web au programme Graphisme ;
3. Valider la stratégie et les outils d'évaluation auprès de professeures ou de professeurs du programme Graphisme et d'expertes ou d'experts en évaluation au collégial.

**IMPLICATION : EXIGENCES DEMANDÉES PAR CE PROJET DE RECHERCHE**

Concrètement, je sollicite votre participation à **deux moments**.

**Le premier moment :** Le premier moment consistera à l'analyse du matériel produit par la chercheuse (Annie Pineault) en répondant à un questionnaire en ligne de 81 questions. Environ deux heures seront nécessaires pour faire l'analyse du matériel et au temps à consacrer pour répondre au questionnaire. Ce dernier contiendra principalement des questions à échelle de jugement permettant de vous exprimer sur votre niveau d'accord ou de désaccord ainsi que quelques questions à réponses ouvertes. Ce questionnaire sera accessible pendant trois semaines au mois de novembre 2017.



Voici les quatre thèmes abordés dans le questionnaire ainsi que les documents que vous aurez à consulter préalablement :

- **La stratégie d'évaluation du cours Design Web dans le module 1 :**  
(13 questions)
  - Document *Plan de cours* :  
Sections à consulter dans le plan de cours : la présentation du cours, l'objectif et standard, le découpage de la séquence d'apprentissages en module et le calendrier des rencontres ;
  - Document *Tableau d'analyse de la cohérence* :  
Ce document est réalisé en amont du plan de cours sous forme de tableau. Il permettra de consulter les éléments clés de la planification de l'enseignement et de l'évaluation afin de valider ou d'invalidier la cohérence pédagogique avec les objectifs d'apprentissage ;
- **La tâche d'évaluation en situation authentique :**  
(27 questions)
  - Document *Sommatif 01* :  
Section à consulter : la tâche ;
- **La grille d'évaluation à échelle descriptive :**  
(15 questions)
  - Document *Sommatif 01* :  
Section à consulter : la grille d'évaluation ;
- **Trois outils d'évaluation formative formelle :**  
(26 questions)
  - Document *Évaluation par les pairs* ;
  - Document *Autoévaluation* ;
  - Document *Coévaluation*.

### **Le deuxième moment :**

Le deuxième moment consistera en la participation à une entrevue semi-dirigée par la chercheuse (Annie Pineault). Cette entrevue sera réalisée sous forme de visioconférence avec les professeures et professeurs du Cégep Marie-Victorin qui participent à cette recherche. Les quatre thèmes abordés dans le questionnaire serviront de canevas d'entrevue à des questions ouvertes. Ainsi, à la suite de l'analyse des données recueillies par le biais du questionnaire, le canevas de l'entrevue sera construit.

Cette entrevue se veut un moment pour permettre aux participantes et aux participants de s'exprimer sur les différents thèmes. En tenant compte du laps de temps entre le moment où les participantes et les participants ont rempli le questionnaire (novembre) et le moment de l'entrevue (février), une étape préalable à l'entrevue sera à considérer d'une durée approximative de 30 minutes. Concrètement, une semaine avant le moment de l'entrevue, chaque participante ou participant recevra par courriel en format PDF, le questionnaire qu'elle ou qu'il a complété au mois de novembre. Cette étape permettra donc à chaque personne de se remémorer ses réponses et de se replonger dans le matériel produit par la chercheuse.

Au moment de l'entrevue, avec votre accord, les entrevues feront l'objet d'une prise de notes par la chercheuse et d'un enregistrement audio. La durée maximale prévue pour l'entrevue est de 75 minutes. Cette dernière se déroulerait au début du mois de février 2018. Il est à noter qu'un court sondage sera réalisé préalablement pour déterminer un moment commun afin de réaliser l'entrevue.

### **IMPLICATION : AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE VOTRE PARTICIPATION À CE PROJET DE RECHERCHE**

Afin d'assurer une cohérence tout au long de la collecte de données, il est préférable de participer aux deux moments prévus. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps à consacrer à cette recherche, soit environ 3h45 au total. Il est à noter que cette recherche ne comporte pas d'expérimentation en classe des outils développés, mais seulement une validation par des professeures ou professeurs de graphisme ainsi que des expertes et des experts en évaluation au collégial. Cependant, il est probable que la chercheuse, dans sa posture de professeure, expérimente les outils développés en classe à des fins personnelles.

À cet égard, votre participation demeure sur une base libre, volontaire et sans pression. Vous avez la possibilité de vous retirer de la recherche à n'importe quel moment, et ce, sans raison précise. Aucune récompense financière ne sera offerte pour votre participation. Les bénéfices à participer à ce projet de recherche sont l'amélioration des pratiques évaluatives dans une approche par compétences au collégial et l'expérience de la critique du matériel développé avec l'appui d'un cadre de référence. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi à l'aide des coordonnées indiquées plus bas.

### **TRAITEMENT DES DONNÉES ET CONFIDENTIALITÉ**

Les données recueillies seront traitées de manière confidentielle. Pour ce faire, le nom des participantes et des participants ainsi que le nom des institutions seront traités de manière anonyme et remplacés par des pseudonymes conservant ainsi l'anonymat. Les données informatiques seront conservées dans un dossier informatique sécurisé exigeant un mot de passe. Seule la chercheuse aura accès aux données recueillies. Trois mois après l'acceptation du projet de recherche par l'Université de Sherbrooke, le projet sera considéré comme terminé et les données informatiques seront détruites.

Lorsque le projet de recherche sera terminé, les participantes ou participants seront informés des résultats finaux et des conclusions au moyen d'un lien Web vers l'essai. L'essai sera donc disponible en ligne soit à l'Université de Sherbrooke ou au Centre de documentation collégial (CDC).

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, je vous prie d'agréer, Mesdames, Messieurs, mes salutations distinguées,

#### **Annie Pineault**

Professeure en graphisme/Conseillère pédagogique  
Département des Arts/Programme Graphisme

CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP  
80, rue Frontenac, Rivière-du-Loup (Québec) G5R 1R1

418 862-6903, poste 2571

[annie.pineault@cegeprdl.ca](mailto:annie.pineault@cegeprdl.ca)

**ANNEXE E.**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche sur l'élaboration d'une stratégie et des outils d'évaluation pour évaluer une production graphique d'un cours du programme Graphisme au collégial. Suite à la signature de ce formulaire de consentement, au début du mois de novembre, vous recevrez par courriel, en format PDF, les documents à consulter.

### **Chercheuse :**

Annie Pineault, professeure au programme Graphisme et conseillère pédagogique au Cégep de Rivière-du-Loup, étudiante à la Maîtrise en enseignement au collégial (MEC), secteur PERFORMA, Université de Sherbrooke, annie.pineault@cegeprdl.ca

### **Directrice d'essai :**

Angela Mastracci, M.Éd., Université de Sherbrooke, angela.mastracci@USherbrooke.ca

- J'accepte, sur une base volontaire, de participer à ce projet de recherche visant à valider la stratégie d'évaluation et les outils pour évaluer une tâche en situation authentique d'un cours du programme de Graphisme ;
- J'accepte qu'aucune compensation financière ou de toute autre forme ne soit allouée ;
- J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet ;
- Je comprends que toutes les informations fournies seront strictement confidentielles et les données transmises serviront à la rédaction de l'essai ;
- Je comprends que l'essai produit par la chercheuse pourra faire l'objet d'une publication ;
- J'accepte librement de participer à ce projet de recherche et de me retirer à tout moment si je le désire sans aucun préjudice ;
- J'accepte de participer à cette recherche, dans un premier temps, en répondant à un questionnaire suite à l'analyse du matériel remis pour une durée d'environ deux heures. Dans un second temps, préalablement à l'entrevue en visioconférence, j'accepte de relire mes réponses au questionnaire afin de me remémorer mes réponses pour une durée de 30 minutes. Par la suite, j'accepte de participer à une entrevue en visioconférence d'une durée de 75 minutes ;
- J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation et j'accepte librement d'y participer.

Nom de la participante ou du participant (en lettres moulées) :

Signature de la participante ou du participant :

Date :

Nom de la chercheuse : Annie Pineault

Signature de la chercheuse :

Date : X janvier 2018

**ANNEXE F.**

**TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE (TAC)**

## TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE (TAC)

[Définitions à l'annexe 1](#)

# COURS : DESIGN WEB

### ÉTALEMENT DE LA COMPÉTENCE :

- 052V **Analyser des produits et des exigences de production en communication graphique**  
15 heures / 60 heures (25 % du cours) (3/3 : fin de cette compétence)
- 053X **Créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition**  
45 heures / 60 heures (75 % de cours) (3/3 : fin de cette compétence)

### MODULE 1

Création d'une maquette filaire et d'une fenêtre modale pour le site Web d'un restaurant (15 %)

### N° DE LA COMPÉTENCE, OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES ET CRITÈRES DE PERFORMANCES :

053 X	2.0	<b>Définir le concept du projet Web</b>	
		2.4 Diversité et clarté des esquisses (processus) .....	6 %
053 X	3.0	<b>Présenter le concept visuel d'une maquette filaire et d'une fenêtre modale</b>	
		3.5 Description juste des caractéristiques de la maquette filaire et de la fenêtre modale (propos) .....	3 %
053X	4.0	<b>Élaborer le design du projet Web</b>	
		4.5 Hiérarchisation pertinente des éléments textuels et des zones d'informations (produit) .....	6 %

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	N° de la compétence associée	Niveau taxonomique	Importance relative (%)	Dispositifs d'évaluation des apprentissages		
				Évaluation formative	Évaluation sommative	% de la note totale
1. Se familiariser au logiciel <i>Adobe Expérience</i> en réalisant des esquisses (2.0 Définir le concept du projet Web)	053X	6	40	Rencontre individuelle pendant les périodes d'esquissage. Co-évaluation.		6 %
2. Utiliser le vocabulaire propre au design Web (3.0 Présenter le concept visuel de la maquette filaire et de la fenêtre modale)	053X	3	7	Exercices commentés.		1 %
3. Hiérarchiser des structures d'information pour les zones de contenu (zoning) (4.0 Élaborer le design du projet Web)	053X	6	20	Exercices commentés. Discussion en plénière, périodes de critiques constructives.		3 %
4. Hiérarchiser des systèmes typographiques en appliquant des règles propres à la typographie Web (4.0 Élaborer le design du projet Web)	053X	6	20	Exercices commentés. Discussion en plénière, périodes de critiques constructives.		3 %
5. Présenter les caractéristiques du concept visuel d'une maquette filaire et d'une fenêtre modale à une cliente fictive ou un client fictif (3.0 Présenter le concept visuel de la maquette filaire et de la fenêtre modale)	053X	5	13	Rétroactions sur les exercices.		2 %
					<b>Sommatif 01 : Créa- tion de maquettes filaires (page d'accueil et fenêtre modale) pour le site Web d'un restaurant</b>	15 %

**MODULE 2**Création d'un design d'interface pour la page d'accueil et la fenêtre modale de la version *bureau* (20 %)**N° DE LA COMPÉTENCE, OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES ET CRITÈRES DE PERFORMANCES :**

052V	4.0	<b>Préciser des exigences liées à la diffusion électronique de produits de communication graphique</b>	
		4.3 Description juste des exigences visuelles, techniques et à la scénarisation liées aux gabarits (processus).....	5 %
053 X	5.0	<b>Fabriquer les maquettes</b>	
		5.2 Élaboration correcte des grilles de mise en pages (processus).....	5 %
		5.3 Disposition judicieuse des textes et des éléments visuels (produit) .....	5 %
053X	7.0	<b>Effectuer les corrections demandées par la cliente ou le client</b>	
		7.2 Sauvegarde correcte des fichiers pour l'intégratrice ou l'intégrateur (processus) .....	5 %

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGES	N° de la compétence associée	Niveau taxonomique	Importance relative (%)	Dispositifs d'évaluation des apprentissages		
				Évaluation formative	Évaluation sommative	% de la note totale
1. Créer le concept typographique et visuel d'une maquette filaire et d'une fenêtre modale (5.0 Fabriquer les maquettes)	053X	6	25	Exercices commentés. Discussion en plénière, périodes de critiques constructives.		5 %
2. Déterminer (et appliquer) une grille de mise en page (5.0 Fabriquer les maquettes)	053X	6	25	Rencontre individuelle pendant les périodes d'esquissages. Co-évaluation.		5 %
3. Préparer correctement des fichiers informatiques (images et typographies) pour une intégratrice ou un intégrateur (7.0 Effectuer les corrections demandées par la cliente ou le client)	053X	5	25	Exercices commentés. Co-évaluation.		5 %
4. Rédiger une charte graphique préliminaire (4.0 Préciser des exigences liées à la diffusion électronique)	052V	4	25	Rencontre individuelle pendant les périodes d'esquissages. Auto-évaluation.		5 %
					<b>Sommatif 02 :</b> À partir de la maquette filaire réalisée au module 1, création du design visuel et typographique d'une maquette de présentation d'un design d'interface <i>bureau</i> (page d'accueil et une fenêtre modale). Réalisation d'une charte graphique préliminaire.	20 %

**MODULE 3**Adaptations d'un design d'interface pour les versions *tablette* et *mobile* (20 %)**N° DE LA COMPÉTENCE, OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES ET CRITÈRES DE PERFORMANCES :**

052V	4.0	<b>Préciser des exigences liées à la diffusion électronique de produits de communication graphique</b> Description juste des exigences visuelles, techniques et à la scénarisation liées aux types de mises en pages (processus) .....	8 %
053X	7.0	<b>Effectuer les corrections demandées par la cliente ou le client</b> 7.1 Correction conforme à la demande (processus) .....	2 %
		7.2 Sauvegarde correcte des fichiers (produit) .....	2 %
053 X	8.0	<b>Décliner les maquettes</b> 8.1 Adaptation des maquettes en fonction de la demande (produit) .....	8 %

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGES	N° de la compétence associée	Niveau taxonomique	Importance relative (%)	Dispositifs d'évaluation des apprentissages		
				Évaluation formative	Évaluation sommative	% de la note totale
1. Adapter le design d'interface d'une version <i>bureau</i> pour des versions <i>tablette</i> et <i>mobile</i> (8.0 Décliner les maquettes)	053X	6	45	Exercices commentés. Discussion en plénière, périodes de critiques constructives.		9 %
2. Scénariser la navigation (4.0 Préciser des exigences liées à la diffusion électronique)	052V	4	25	Rencontre individuelle.		5 %
3. Rédiger une charte graphique finale (4.0 Préciser des exigences liées à la diffusion électronique)	052V	4	15	Auto-évaluation.		3 %
4. Effectuer des corrections : > sur le design d'interface <i>bureau</i> > pour les fichiers informatiques > dans la charte graphique préliminaire (7.0 Effectuer les corrections demandées par la cliente ou le client)	053X	5	15	Co-évaluation. Rencontre individuelle.		3 %
					<b>Sommatif 03 :</b> À partir du design d'interface réalisé au module 2, adaptation du design pour les versions <i>tablette</i> et <i>mobile</i> . Réalisation d'une charte graphique finale.	20 %



## ÉVALUATION CERTIFICATION DES COMPÉTENCES DU COURS > ÉPREUVE TERMINAL

Création de maquettes de présentation et une charte graphique pour un projet d'édition spécifique au Web, tout en maîtrisant le vocabulaire approprié à ce support de diffusion (45 %)

### N° DE LA COMPÉTENCE, OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES ET CRITÈRES DE PERFORMANCES :

1. Analyser des produits et des exigences en communication graphique (25 % du cours)			
052V	4.0	<b>Préciser des exigences liées à la diffusion électronique de produits de communication graphique</b>	
		4.3 Description juste des exigences visuelles et techniques liées aux interfaces et à la scénarisation (produit).....	11 %
2. Créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition (75 % du cours)			
053X	4.0	<b>Élaborer le design du projet Web</b>	
		4.5 Hiérarchisation pertinente des éléments textuels et des zones d'informations (produit) .....	7 %
053 X	5.0	<b>Fabriquer les maquettes</b>	
		5.2 Élaboration correcte des grilles de mise en pages (processus).....	7 %
053 X	6.0	<b>Présenter les maquettes</b>	
		6.5 Description juste des caractéristiques du projet Web (propos).....	7 %
053X	7.0	<b>Effectuer les corrections demandées par la cliente ou le client</b>	
		7.2 Sauvegarde correcte des fichiers (produit) .....	6 %
053 X	8.0	<b>Décliner les maquettes</b>	
		8.1 Adaptation des maquettes en fonction de la demande (produit).....	7 %

Module terminal		
Objectifs terminaux :	Évaluation certificative :	
	Création de maquettes de présentation et une charte graphique pour un projet d'édition spécifique au Web, tout en maîtrisant le vocabulaire approprié à ce support de diffusion.	
1. Analyser des produits et des exigences en communication graphique (25 % du cours)	Concevoir un design d'interface complexe pour le Web, à partir d'un mandat, en élaborant une grille, un système de navigation tout en appliquant des règles d'ergonomie (typographie, découpage de l'information). Présentation du design d'interface et rédaction d'une charte graphique pour d'éventuels collaborateurs.	
2. Créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition (75 % du cours)		
	45 %	100 %

# ANNEXE 1

## TABEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE (TAC)

Adapté de Howe (2017)

Howe, R. (2014). Le tableau d'analyse et de cohérence. *Pédagogie collégiale*, 30(4), 29-35.

### QUELQUES DÉFINITIONS :

- **TAC** : un outil qui aide le professeur à centrer sa pensée sur l'étudiant, sur ce que ce dernier a besoin d'apprendre et sur les apprentissages prioritaires qu'il doit réaliser. En amont du plan de cours, ce tableau permet d'analyser les éléments clés de la planification de l'enseignement et de l'évaluation afin d'en assurer la cohérence pédagogique et la concordance avec les objectifs d'apprentissage, tout en focalisant sur le développement des compétences.

On remarquera que le TAC ne contient pas d'indications sur le contenu disciplinaire. Ce choix est intentionnel et caractérise même le tableau en soi. Il y a deux raisons à cela. D'abord, dans l'esprit de ce qu'on appelle l'*approche par compétences*, on focalise prioritairement sur le développement de compétences, d'habiletés et de savoir-agir. En conséquence, on commence par prendre une distance provisoire des contenus disciplinaires. Cette priorisation sur les compétences amène le professeur à formuler des objectifs de contenu. Bien entendu, les objectifs d'apprentissages contiennent des traces de contenu disciplinaire ; toutefois, même s'ils annoncent en quelque sorte des éléments de contenu, ils sont malgré tout centrés sur ce que l'étudiant va apprendre. Ensuite, l'évolution des sciences cognitives mène vers un paradigme centré sur les apprentissages plutôt que sur l'enseignement.

Le TAC, très technique dans sa forme ainsi que dans son contenu, ne s'adresse pas aux étudiants. Il ne doit pas être ajouté au plan de cours.

- **Objectif terminal** : énoncé d'une capacité durable et intrinsèquement utile que l'étudiant doit avoir acquise à la fin d'un apprentissage déterminé.
- **Objectif intermédiaire** : énoncé qui indique, parmi une séquence de divers apprentissages, un apprentissage que l'étudiant doit maîtriser avant d'atteindre l'objectif terminal.
- **Objectifs d'apprentissage** : ces derniers guident le professeur dans sa planification ainsi que dans son enseignement. Quant aux étudiants, les objectifs les guident dans la gestion de leurs apprentissages. En établissant de manière claire les objectifs de l'apprentissage, le professeur indiquera ainsi à ses étudiants où il veut les mener, et ceux-ci sauront, par le plan de cours, vers où ils se dirigent.

Ainsi, tous les objectifs d'apprentissage devraient débiter par le même préfixe<sup>1</sup> : « L'étudiant sera capable de... », suivi d'un verbe d'action observable. Le professeur pourra s'inspirer des verbes proposés par l'une des taxonomies des objectifs pédagogiques.

- **Taxonomie** : Côté rappelle que (Côté, F. Évaluation des attitudes : s'outiller pour mieux juger. *Pédagogie collégiale*, 29(3), 6-11.) : Une taxonomie consiste en quelque sorte en une classification hiérarchisée de différents types d'habiletés. Et celles-ci sont habituellement catégorisées en niveaux de complexité croissants.
- **Importance relative** : Certains objectifs sont plus importants que d'autres et c'est au professeur d'en juger en fonction des compétences à développer chez les étudiants dans le cadre du cours. Chacun des objectifs intermédiaires aura donc une contribution variable dans le cheminement des apprentissages vers l'atteinte de l'objectif terminal du cours, et la colonne *Importance relative des objectifs* permettra au professeur d'évaluer et de préciser cette contribution.

<sup>1</sup> Pour des fins de lisibilité, ce préfixe ne doit pas nécessairement être répété à chaque objectif.

## TAXONOMIE D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DU DOMAINE COGNITIF

Exemples de verbes d'action

1	2	3	4	5	6
SE RAPPELER	COMPRENDRE	APPLIQUER	ANALYSER	ÉVALUER	CRÉER
Extraire les connaissances significatives issues de sa mémoire à long terme	Construire la signification d'informations reçues (orales, écrites et graphiques)	Exécuter ou utiliser une procédure dans une situation donnée	Décomposer les parties constitutives d'un tout et déterminer les liens qui unissent ces parties entre elles et à une structure ou une finalité d'ensemble	Porter un jugement sur la base de critères et de normes	Assembler des éléments pour former un tout nouveau et cohérent, ou faire une production originale
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer</li> <li>• Citer</li> <li>• Décrire</li> <li>• Définir</li> <li>• Dupliquer</li> <li>• Enregistrer</li> <li>• Énumérer</li> <li>• Étiqueter</li> <li>• Identifier</li> <li>• Indiquer</li> <li>• Lister</li> <li>• Localiser</li> <li>• Mémoriser</li> <li>• Nommer</li> <li>• Ordonner</li> <li>• Rappeler</li> <li>• Reconnaître</li> <li>• Répéter</li> <li>• Reproduire</li> <li>• Résumer</li> <li>• Sélectionner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classer</li> <li>• Comparer</li> <li>• Convertir</li> <li>• Démontrer</li> <li>• Différencier</li> <li>• Dire dans ses mots</li> <li>• Illustrer (à l'aide d'exemple)</li> <li>• Expliquer</li> <li>• Exprimer</li> <li>• Faire une analogie</li> <li>• Généraliser</li> <li>• Interpréter</li> <li>• Paraphraser</li> <li>• Prédire</li> <li>• Reformuler</li> <li>• Représenter</li> <li>• Résumer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrer</li> <li>• Appliquer</li> <li>• Assembler</li> <li>• Calculer</li> <li>• Catégoriser</li> <li>• Colliger</li> <li>• Construire</li> <li>• Contrôler</li> <li>• Découvrir</li> <li>• Démontrer</li> <li>• Dessiner</li> <li>• Déterminer</li> <li>• Employer</li> <li>• Établir</li> <li>• Formuler</li> <li>• Fournir</li> <li>• Manipuler</li> <li>• Mesurer</li> <li>• Mettre en pratique</li> <li>• Modifier</li> <li>• Montrer</li> <li>• Opérer</li> <li>• Participer</li> <li>• Préparer</li> <li>• Produire</li> <li>• Résoudre</li> <li>• Traiter</li> <li>• Trouver</li> <li>• Utiliser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser</li> <li>• Cibler</li> <li>• Comparer</li> <li>• Contraster</li> <li>• Critiquer</li> <li>• Découper</li> <li>• Déduire</li> <li>• Délimiter</li> <li>• Différencier</li> <li>• Discriminer</li> <li>• Disséquer</li> <li>• Distinguer</li> <li>• Examiner</li> <li>• Faire corrélér</li> <li>• Faire ressortir</li> <li>• Inférer</li> <li>• Limiter</li> <li>• Mettre en priorité</li> <li>• Mettre en relation</li> <li>• Morceler</li> <li>• Organiser</li> <li>• Opposer</li> <li>• Questionner</li> <li>• Séparer</li> <li>• Subdiviser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprécier</li> <li>• Argumenter</li> <li>• Attaquer</li> <li>• Choisir</li> <li>• Conclure</li> <li>• Critiquer</li> <li>• Défendre</li> <li>• Déterminer</li> <li>• Estimer</li> <li>• Évaluer</li> <li>• Juger</li> <li>• Justifier</li> <li>• Soutenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapter</li> <li>• Agencer</li> <li>• Anticiper</li> <li>• Arranger</li> <li>• Assembler</li> <li>• Combiner</li> <li>• Commenter</li> <li>• Composer</li> <li>• Concevoir</li> <li>• Connecter</li> <li>• Construire</li> <li>• Créer</li> <li>• Développer</li> <li>• Écrire</li> <li>• Exposer</li> <li>• Incorporer</li> <li>• Intégrer</li> <li>• Mettre en place</li> <li>• Organiser</li> <li>• Planifier</li> <li>• Préparer</li> <li>• Produire</li> <li>• Proposer</li> <li>• Rédiger</li> <li>• Structurer</li> <li>• Synthétiser</li> </ul>

[https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbes-action\\_SEA-2015.pdf](https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbes-action_SEA-2015.pdf)

La taxonomie de Bloom (1956) révisée par Krathwohl (2002) peut être utile pour cibler un niveau d'apprentissage de type cognitif.

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy, An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218.



**ANNEXE G.**

**PLAN DE COURS *DESIGN WEB***



# DESIGN WEB

**COMPÉTENCES:**

- 052 V** Analyser des produits et des exigences de production en communication graphique (3/3)  
(15 heures / 60 heures)
- 053 X** Créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition (3/3)  
(45 heures / 60 heures)

**CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP**

Programme *Graphisme* 570.G0  
60 heures – Session 4 – Hiver 20XX  
570-274-RL  
0-4-2

**PRÉALABLE**

570-383-RL – Web et nouveaux médias

**PROFESSEURE**

Annie Pineault  
Bureau: C-262  
418 862-6903, poste 2571  
annie.pineault@cegeprdl.ca

**Disponibilités:** Pour me rencontrer ou pour prendre rendez-vous, veuillez m'envoyer un courriel, un MIO ou vérifier mes disponibilités sur mon horaire ou via LÉA.

## NOTE PRÉLIMINAIRE

---

### INTERPRÉTATION DE L'OBJECTIF TERMINAL

Pour les intervenants du programme, l'objectif terminal signifie que l'étudiant conçoit, pour des mandats, des designs d'interface spécifiques au Web pouvant être appliqués à différents supports de diffusion (ordinateur *bureau*, tablette et téléphone *mobile*). Ainsi, il aborde des méthodes de recherche liées à la conception. Il esquisse des atmosphères d'interfaces, sélectionne, adapte et prépare les contenus visuels et textuels appropriés.

Lors de la conception d'un design d'interface, l'étudiant dimensionne celles-ci selon les standards actuels de l'industrie, conçoit des systèmes de navigation, applique des règles d'ergonomie, définit des grilles adaptatives et, ainsi, planifie des patrons de transition. De plus, il résout visuellement l'arrière-plan du concept en tenant compte des différentes tailles des moniteurs.

Lors de la déclinaison des maquettes, l'étudiant développe des méthodes de travail et s'initie à la réalisation d'une charte graphique présentant les exigences liées à la production du concept. Cette charte graphique est dédiée à la collaboration avec des intégrateurs Web.

Tout au long du processus, il utilise un vocabulaire précis et propre au Web pour décrire l'ergonomie, l'architecture d'information et la scénarisation d'un projet électronique. Il se soucie de l'évolution technologique (bande passante, format d'affichage, résolution des moniteurs, compatibilité des plateformes) afin de concevoir adéquatement un design d'interface.

Il maîtrise le vocabulaire lors d'échanges avec les pairs.

### ÉTALEMENT DE LA COMPÉTENCE (3/3: fin des deux compétences)

La compétence *Analyser des produits et des exigences de production en communication graphique* a été amorcée dans le premier cours *Profession : graphiste !*, à la première session, afin de permettre à l'étudiant de s'initier au vocabulaire propre à la profession. Le deuxième cours, *Design imprimé*, offert à la quatrième session, permet à l'étudiant de se familiariser avec un vocabulaire propre à un projet d'édition imprimé; alors que le troisième cours, *Design Web*, donné également à la quatrième session, amène l'étudiant à approfondir ses connaissances pour un projet d'édition électronique. Cette compétence représente 15 heures d'un cours de 60 heures.

La compétence *Créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition* a été intégrée dans le premier cours, *Design imprimé*, offert à la quatrième session, amène l'étudiant de concevoir un projet d'édition imprimé; alors que le deuxième et dernier cours, *Design Web*, donné également à la quatrième session, amène l'étudiant à concevoir un projet d'édition électronique. Cette compétence représente 45 heures d'un cours de 60 heures.

### LE RÔLE DU COURS DANS LE PROGRAMME

Dans les sessions précédentes, l'étudiant a été initié aux rudiments de la réalisation de pages Web dans le cours *Web : les bases* à la deuxième session; tandis que dans le cours *Web et nouveaux médias*, offert à la troisième session, il a approfondi ses apprentissages en adaptant des concepts pour une diffusion sur différents supports (ordinateur *bureau*, tablette et téléphone *mobile*).

Dans ce dernier cours, à la quatrième session, l'étudiant est amené à concevoir le design de ses propres interfaces, le préparant ainsi à appliquer de manière autonome ses acquis dans les cours des sessions 5 et 6.

## **OBJECTIF TERMINAL DU COURS**

---

À la fin du cours, l'étudiant est en mesure de créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition et d'analyser des produits et des exigences de production en communication graphique.



## OBJECTIF ET STANDARD

Compétence 1 de 2:

### 052 V Analyser des produits et des exigences en communication graphique

Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Analyser des produits et des exigences en communication graphique (3 de 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>À l'aide de documents de référence.</li> </ul>
Éléments de compétence	Critères de performances
<b>1. Cerner des caractéristiques de produits de communication graphique</b>  (Éléments de compétence vus dans le cours <i>Profession : Graphiste !</i> )	1.1 Description juste de la fonction et de la signification de pictogrammes, d'icônes et d'identités visuelles; 1.2 Description juste de la fonction des documents corporatifs, d'édition, de packaging, de design cinétique et de campagnes promotionnelles, publicitaires, sociétales et événementielles; 1.3 Repérage complet des publics cibles, des objectifs et des axes de communication; 1.4 Utilisation appropriée des principes de la communication visuelle, des trajectoires de lecture et de la psychologie des couleurs.
<b>2. Préciser des exigences de conception de produits de communication graphique</b>  (Éléments de compétence vus dans le cours <i>Profession : Graphiste !</i> )	2.1 Description juste des exigences visuelles et techniques liées aux types d'images et aux éléments graphiques; 2.2 Description juste des exigences visuelles et techniques liées aux étapes d'élaboration du concept, de design, de la fabrication de la maquette et de la campagne spéculative.
<b>3. Préciser des exigences liées à la diffusion électronique de produits de communication graphique</b>  (Éléments de compétence vus dans le cours <i>Design imprimé</i> )	3.1 Description juste des exigences visuelles et techniques liées aux types de gabarits et aux types de mises en pages; 3.2 Description juste des exigences de production ou d'utilisation des épreuves, des plaques, des encres, des vernies et des supports d'impression; 3.3 Description juste des exigences de visuelles et techniques liées aux étapes de préparation de documents pour des impressions numériques, offset et flexographiques; 3.4 Description juste des exigences visuelles et techniques liées aux procédés de finition.
<b>4. Préciser des exigences liées à la diffusion électronique de produits de communication graphique</b>  (Éléments de compétence vus dans le cours <i>Design Web</i> )	4.1 Description juste des exigences visuelles et techniques liées à l'architecture de l'information, à la scénarisation et à l'ergonomie des interfaces visuelles; 4.2 Description juste des exigences techniques liées à la bande passante, au référencement, à la résolution, au format d'affichage, à la vidéo ainsi qu'à la compatibilité des plateformes et des applications; 4.3 Description juste des exigences de visuelles et techniques liées aux types de gabarits et aux types de mises en pages; 4.4 Description juste des exigences visuelles et techniques liées aux étapes de préparation de documents pour des interfaces visuelles.

## OBJECTIF ET STANDARD

Compétence 2 de 2:

### 053 X Créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition

Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
<p>Créer des maquettes de présentation pour des projets d'édition (053X)</p> <p>(3 de 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour des imprimés et des interfaces visuelles ;</li> <li>• À partir d'un mandat ;</li> <li>• À l'aide du plan de communication, d'éléments de contenu et du cahier des charges fournis par la cliente ou le client ;</li> <li>• À l'aide de documents de référence, d'outils de présentation, de bibliothèques de polices de caractères et de chartes de couleurs ;</li> <li>• À l'aide de périphériques d'acquisition d'images, de caméras numériques ou de matériel artistique ;</li> <li>• À l'aide de logiciels utilitaires, de dessin vectoriel ou matriciel et de mise en pages.</li> </ul>
Éléments de compétence	Critères de performances
<p>1. Analyser le mandat</p>	<p>1.1 Analyse juste des besoins de la cliente ou du client, des éléments de contenu et du cahier des charges ;</p> <p>1.2 Détermination correcte des principales exigences de diffusion électronique liées à la réalisation du mandat.</p>
<p>2. Définir le concept visuel du projet d'édition</p>	<p>2.1 Analyse juste des produits d'édition existants ;</p> <p>2.2 Application correcte de techniques de production d'idées ;</p> <p>2.3 Exploration variée de la stylistique visuelle ;</p> <p>2.4 Diversité et clarté des esquisses ;</p> <p>2.5 Concept visuel en concordance avec le plan de communication ;</p> <p>2.6 Utilisation appropriée des logiciels ;</p> <p>2.7 Utilisation appropriée de documents de référence ;</p> <p>2.8 Manifestation de créativité.</p>
<p>3. Présenter le concept visuel du projet d'édition</p>	<p>3.1 Choix approprié des esquisses à présenter ;</p> <p>3.2 Préparation correcte du document de présentation ;</p> <p>3.3 Rédaction correcte d'un argumentaire ;</p> <p>3.4 Présentation de soi appropriée ;</p> <p>3.5 Description juste des caractéristiques du concept visuel ;</p> <p>3.6 Qualité du français parlé ;</p> <p>3.7 Pertinence des réponses aux questions et aux commentaires de la cliente ou du client ;</p> <p>3.8 Utilisation appropriée des outils de présentation ;</p> <p>3.9 Acceptation de la critique.</p>
<p>4. Élaborer le design du projet d'édition</p>	<p>4.1 Choix ou réalisation du design typographique approprié ;</p> <p>4.2 Création d'harmonies de couleurs appropriée ;</p> <p>4.3 Choix ou réalisation d'images matricielles ou vectorielles appropriées ;</p>

Éléments de compétence	Critères de performances
4. Élaborer le design du projet d'édition (suite)	4.4 Pertinence et efficacité des effets visuels; 4.5 Hiérarchisation correcte des éléments de contenu; 4.6 Répartition équilibrée des textes et des éléments visuels; 4.7 Création d'ambiances conformes au concept visuel; 4.8 Utilisation appropriée des logiciels; 4.9 Respect des règles de composition; 4.10 Respect du mandat; 4.11 Manifestation de créativité.
5. Fabriquer les maquettes	5.1 Définition correcte des paramètres des feuilles de styles d'objets ou typographiques; 5.2 Élaboration correcte des grilles de mise en pages; 5.3 Disposition judicieuse des textes et des éléments visuels; 5.4 Assemblage correct et soigné des maquettes; 5.5 Utilisation appropriée des logiciels; 5.6 Respect des règles de composition; 5.7 Respect du mandat; 5.8 Manifestation de créativité.
6. Présenter les maquettes	6.1 Choix d'une stratégie de présentation appropriée; 6.2 Préparation correcte et soignée d'un document de présentation; 6.3 Rédaction correcte d'un argumentaire; 6.4 Présentation de soi appropriée; 6.5 Description juste des caractéristiques du projet d'édition; 6.6 Qualité du français parlé; 6.7 Pertinence des réponses aux questions et aux commentaires de la cliente ou du client; 6.8 Utilisation appropriée des outils de présentation; 6.9 Acceptation de la critique.
7. Effectuer les corrections demandées par la cliente ou le client	7.1 Corrections conformes à la demande; 7.2 Sauvegarde correcte des fichiers.
8. Décliner les maquettes	8.1 Adaptation des maquettes en fonction de la demande; 8.2 Utilisation appropriée des logiciels; 8.3 Respect des règles de composition; 8.4 Respect du mandat; 8.5 Respect du concept initial; 8.6 Manifestation de créativité.

## RÈGLES DE LA PIÉA (mars 2016)

---

### 4.1.9 CORRECTION

Le professeur s'engage à remettre les résultats des travaux ou des examens dans un délai maximal de deux (2) semaines et d'une semaine dans le cas des cours d'été. Dans les épreuves d'évaluation formative, la correction des travaux ou des examens doit comprendre des commentaires soulignant les points forts, ainsi que les points à améliorer, pour permettre à l'élève d'interpréter correctement son évaluation afin d'ajuster son apprentissage. Un retour en classe doit aussi se faire sur les évaluations formatives, sommatives et les travaux. Les copies des évaluations formatives sont remises à l'élève.

Dans le cas des évaluations sommatives, une fois que l'élève a pris connaissance de la correction et de l'évaluation de son travail, le professeur peut reprendre cette copie ou non. Si la copie est laissée à l'élève, il en est responsable et doit la conserver jusqu'à la fin du processus de révision de la note d'une évaluation terminale. Si le professeur reprend la copie, il en assure lui aussi la responsabilité et devra la conserver jusqu'à la fin des délais accordés pour les demandes de révision de la note d'une évaluation terminale.

### 4.1.10 PLAGIAT ET TRICHÉRIE

En tant qu'établissement d'enseignement supérieur, le Cégep de Rivière-du-Loup se fait un devoir d'encourager l'intégrité ainsi que le respect de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur. Pour ce faire, dans chaque programme, les élèves sont formés en recherche documentaire. Ils apprennent à évaluer la fiabilité de leurs sources et à les citer de façon adéquate dans leurs travaux.

#### 4.1.10.2 PROCÉDURES

Tout plagiat, toute tentative de plagiat ou de tricherie ou toute collaboration à un plagiat ou à une tricherie sont interdits et considérés comme une faute grave.

Tout cas de plagiat ou de tricherie doit faire l'objet d'un rapport. Ce rapport est rédigé par le professeur au moyen d'un formulaire institutionnel transmis à la Direction des études. La direction envoie une copie conforme du rapport au responsable de la coordination départementale et programme.

Ce sont la Direction des études qui ont la responsabilité de tenir le registre des cas de plagiat et de veiller à l'application des sanctions selon qu'il s'agit d'une première, d'une deuxième ou d'une troisième occurrence. Pour chaque cas, une lettre est envoyée par la Direction des études, à l'élève concerné avec une copie conforme à son professeur. S'il y a contestation de la part de l'élève, celui-ci devra fournir à la Direction des études tout renseignement qui pourrait infirmer le cas de plagiat. La Direction des études et le professeur conservent tous les documents reliés à un cas de plagiat pendant un an après l'évènement.

#### 4.1.10.3 SANCTIONS

Tout cas de plagiat ou de tricherie entraîne la note «0» pour l'évaluation en cause. Dans le cas de récidive, dans le même cours ou dans un autre cours, l'élève se voit attribuer la note «0» pour le cours concerné. Lors d'une troisième infraction, il est exclu du collège.

### 4.1.13 ABSENCE À UNE ÉVALUATION SOMMATIVE

(au début et durant le cours désigné comme moment de la remise)

L'élève qui, sans justification, ne se présente pas à une évaluation sommative prévue à l'horaire obtient la note zéro «0» à cette évaluation.

Toute justification d'absence à une évaluation sommative doit être entérinée par la personne responsable du programme à la Direction des études qui voit à en informer le professeur.

L'évaluation sommative non réalisée à la suite d'une absence justifiée doit être reprise selon des modalités à convenir entre l'élève et le professeur.

#### 4.1.14 RÉVISION DES ÉVALUATIONS SOMMATIVES INTRASESSIONNELLES

En cas d'insatisfaction de la correction d'une évaluation intrasessionnelle, l'élève désireux d'obtenir une révision de note en fait la demande à son professeur, en s'appuyant sur les critères d'évaluation, au plus tard cinq jours ouvrables après la remise des notes. Le professeur révisé cette évaluation et informe l'élève de sa décision.

#### 4.1.15 RÉVISION DE LA NOTE D'UNE ÉVALUATION TERMINALE

En cas d'insatisfaction de la correction d'une évaluation terminale, l'élève tente d'abord de communiquer avec son professeur en vue d'obtenir les explications nécessaires à la compréhension de sa note.

##### ADVENANT L'UN DES CAS SUIVANTS :

- A. L'élève n'est toujours pas convaincu du bien-fondé de sa note après sa rencontre avec le professeur sur la base des critères d'évaluation.
- B. Le professeur refuse d'expliquer le bien-fondé de la note.
- C. L'élève tente de rencontrer son professeur, mais ne peut le joindre.
- D. Pour une raison exceptionnelle, l'élève ne veut pas communiquer avec son professeur et explique, sur le formulaire de révision de notes, les motifs pour lesquels il ne souhaite pas cette rencontre.

L'élève présente une demande écrite de révision au Secrétariat pédagogique ou à la Direction de la formation continue au plus tard une semaine après la date limite de la transmission officielle de la note.

À la réception de cette demande, le Département forme un comité de révision de trois personnes dont professeur concerné fait partie. Si l'élève demande à être entendu par le comité de révision, il devra, lors de cette rencontre, s'appuyer sur les critères d'évaluation de l'épreuve pour justifier son propos.

Après l'étude du cas et la rencontre avec l'élève, s'il y a lieu, le Département communique au Secrétariat pédagogique la note finale de l'élève. Comme il est spécifié à l'article 4.1.9 (correction), les documents nécessaires doivent être disponibles au moins jusqu'à la fin du délai accordé.

Il peut arriver qu'une note finale attribuée par un enseignant ayant quitté le Collège fasse l'objet d'une demande de révision. Afin de permettre un traitement juste et rapide d'une telle demande, il est convenu dans un tel cas que :

- l'assemblée départementale lui nomme un substitut au comité de révision ;
- le coordonnateur du Département avise les professeurs devant quitter le Collège qu'ils devront lui remettre les dernières épreuves terminales, la grille de correction ainsi que le détail des résultats de leurs élèves.

#### 4.1.16 FRANÇAIS

##### 4.1.16.2 MODALITÉS DE CORRECTION

Le professeur peut remettre à l'élève un travail qu'il juge illisible, pour le corriger conditionnellement à l'amélioration de la qualité de ce travail.

Lors de toute épreuve, les habiletés ou notions disciplinaires sont notées sur 90 %. Pour témoigner du degré de la qualité de la langue, 10 % des points sont ajoutés à cette note pour totaliser 100 %, sauf pour le Département de français, langue et littérature où ce pourcentage peut être plus élevé.

Une grille d'évaluation, sur une échelle qualitative, commune à tous les professeurs du Collège, est utilisée pour témoigner à l'élève de son degré de maîtrise de la langue.

## ARTICLE 17 DU RÈGLEMENT N° 7-15 RELATIF À CERTAINES CONDITIONS DE VIE AU CÉGEP

Pour répondre aux exigences du cours, les absences (même motivées) n'excluent en rien la quantité des travaux requis (formatifs ou sommatifs). Les retards, les pauses prolongées et les départs précipités seront enregistrés et cummulés comme une période complète d'absence.

### 17.1 PRÉSENCE AUX COURS

#### 17.1.1 PRINCIPES

La présence aux cours est obligatoire. Un élève qui s'absente pour une période ou une partie de période doit récupérer par lui-même les apprentissages manquants auprès de ses pairs.

La présence aux cours est une condition et non un indicateur des apprentissages réalisés dans un cours. Conséquemment, elle ne peut jamais être notée et le nombre d'heures d'absence ne peut justifier à lui seul un échec.

Les actions en vue de soutenir la présence aux cours d'élèves absents suivent la progression à l'article 17.1.2.

#### LES MOTIFS D'ABSENCE AUTORISÉS AVEC PIÈCES JUSTIFICATIVES SONT:

- Décès d'un proche;
- Maladie ou accident;
- Convocation par un tribunal;
- Participation autorisée au préalable par la Direction des études à un événement provincial, national ou international;
- Situations jugées exceptionnelles par la Direction des études.

#### 17.1.2 PROGRESSION DES INTERVENTIONS AUPRÈS DE L'ÉLÈVE ABSENT

Le professeur communique d'abord avec l'élève manifestant des comportements d'absentéisme pour le questionner sur son manque d'assiduité et l'amener à confirmer son engagement à réussir.

Si le comportement se maintient, l'élève signe un contrat d'engagement. Ce contrat est envoyé à l'API et à la Direction des études.

En cas de non-respect du contrat d'engagement et selon l'avis des professeurs du programme, la Direction des études peut exclure un élève du cours.

#### 17.1.3 RÈGLES PARTICULIÈRES DU PROGRAMME GRAPHISME

Dans le respect de la progression présentée à l'article 17.1.2, dans tous les cours, le programme Graphisme, peut se doter d'une règle sur la présence aux cours, après entente avec la Direction des études. Pour être applicable, cette règle doit toutefois être mentionnée dans les plans de cours du programme.

Au programme Graphisme, la présence aux cours est obligatoire. Plus de 20 % d'absences entraîne la pénalité suivante: l'élève n'a plus accès à la prestation d'enseignement mais peut se présenter à l'épreuve terminale.

**Deuxième absence non motivée:** l'élève, la responsable du programme Graphisme, le Service de l'aide pédagogique et la Direction des études seront avisés par le biais d'un MIO via la plate-forme Léa.

**Troisième absence non motivée:** l'élève, la responsable du programme Graphisme, le Service de l'aide pédagogique et la Direction des études seront avisés par le biais d'un MIO via la plate-forme Léa. De plus, l'élève n'aura plus accès à son cours, à moins d'une entente avec la Direction des études. Donc, en regard de ce qui a été mentionné précédemment, l'élève est tenu d'assister à tous ses cours et doit motiver par écrit ses absences à la Direction du collège.

## RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DES LOCAUX ET DE CONDUITE EN CLASSE

1. Pendant les périodes de cours, l'accès au local est réservé aux étudiants inscrits au cours. Seul le professeur concerné peut permettre l'accès au local, à ses conditions;
2. Aucune nourriture (ex. muffin, chips, barre de chocolat...) n'est acceptée dans les locaux. Seuls les liquides dans un contenant fermé peuvent être tolérés;
3. En assistant au cours, l'étudiant s'engage à travailler dans la matière concernée. Sinon, il lui sera demandé d'aller dans un autre laboratoire;
4. En assistant au cours, l'étudiant s'engage à utiliser l'internet à bon escient pour le cours (pas de flânerie sur les sites comme Facebook, YouTube, Hotmail, Twitter, etc.). Sinon, sa session de travail sera interrompue et son ordinateur éteint par le professeur et l'étudiant devra quitter la classe pour la durée du cours;
5. En assistant au cours, l'étudiant s'engage à ranger et éteindre son cellulaire et à utiliser son lecteur de musique à bon escient;
6. Il est essentiel d'arriver à l'heure au début du cours et au retour des pauses pour recevoir les notions théoriques et les consignes pour le cours au risque de se retrouver devant une porte verrouillée. Des retards au cours entraîneront une demi-absence. L'étudiant pourra quitter à l'heure convenue selon la plage horaire de son cours;
7. Écouter lorsqu'un professeur, un élève ou un intervenant a la parole (éviter de chuchoter, de bavarder et de déranger);
8. Respecter l'opinion de la personne: ses valeurs, ses choix, ses convictions et la vie privée des gens (vie familiale, état de santé, etc.);
9. Avoir des attitudes respectueuses et un langage courtois (éviter de hausser le ton, les soupirs évocateurs, les gestes vulgaires et les sacres, etc.);
10. L'étudiant devra arriver à son cours avec l'ensemble des outils nécessaires à l'exécution des travaux demandés: support informatique, crédits d'impression, cahier de notes, etc. (voir la liste du matériel obligatoire plus loin).

**Le non-respect de ces règles de la part de l'élève peut entraîner son expulsion du cours.**

## RÈGLES ET MODALITÉS DE REMISE DES TRAVAUX

### 4.1 NORMES DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Les normes suivantes régissent toutes les évaluations des apprentissages, ainsi que tous les dispositifs sur lesquels elles se fondent.

#### 4.1.1 APPLICATION PROGRAMME DE LA POLITIQUE

Doivent être définies en équipe départementale ou en équipe-programme et communiquées aux élèves:

- les modalités de présentation des travaux;
- les exigences propres à la présence et aux comportements lors des laboratoires et des stages.

Au programme Graphisme, la présentation des travaux est expliquée lors de la présentation d'un projet et spécifiée sur la feuille de projet. Elle peut prendre diverses formes, soit la maquette 2D, et/ou la maquette 3D, le fichier natif et/ou le fichier PDF, JPG, TIF, etc.

Lors de la remise des fichiers électronique, ils sont dans un dossier nommé de la façon suivante:

**NomDeFamille-Prenom-S1** (ex.: Tremblay\_Marie\_Eve\_S1)

(S1 pour le Sommatif 01, S2 pour le Sommatif 02, T pour le terminal, F1 pour le Formatif 01, etc.)

À l'intérieur de ce dossier, on retrouve des sous-dossiers nommés de manière claire.

**FAÇON D'ÉCRIRE LES NOMS DES DOSSIERS, SOUS-DOSSIERS OU FICHIERS:**

Sans accent, sans trait d'union, capitale au début du nom et du prénom et avec des soulignés bas ou des traits d'union.



**MODALITÉ DE REMISE DES TRAVAUX ET PÉNALITÉS POUR LES RETARDS**

Dans le cas où l'étudiant a plusieurs documents/fichiers à remettre pour son épreuve sommative et qu'il omet de remettre un ou des documents/fichiers ou omet une étape de remise (ex. : un cahier de recherche en format PDF, un texte argumentaire imprimé et document téléversé, etc.), l'évaluation sommative sera considérée incomplète et une pénalité de retard s'appliquera pour toute l'évaluation.

La pénalité de retard s'applique comme suit : 10 % de pénalité sera enlevé par jour de retard pour l'ensemble de l'évaluation sommative (et ce, au début du moment fixé pour la remise). Après trois jours de retard (incluant les fins de semaines ou jours fériés), la note de zéro «0» sera attribuée à l'évaluation. Donc, un maximum de 30 % de retard peut-être appliqué sur la note de l'évaluation.

Il est à noter que l'élève doit être présent au cours considéré comme moment de la remise pour se prévaloir de l'application la pénalité d'un retard. L'élève qui, sans justification, ne se présente pas à une évaluation sommative prévue à l'horaire obtient la note zéro «0» à cette évaluation (voir PIÉA 4.1.13).



## SÉQUENCE DES APPRENTISSAGES

**Module 1** • Création d'une maquette filaire et d'une fenêtre modale pour le site Web d'un restaurant > 15 %  
Durée: 4 semaines • 16 heures

### Objectifs intermédiaires:

Définir le concept du projet Web (053 X 2.0) | Présenter le concept visuel d'une maquette filaire et d'une fenêtre modale (053X 3.0) | Élaborer le design du projet Web (053X 4.0)

Objectifs d'apprentissage	Contenus essentiels	Activités pédagogiques
Se familiariser au logiciel <i>Adobe Experience</i> en réalisant des esquisses (053X 2.4);	Plan de cours; Vocabulaire associé au design Web; Genre de produits d'édition électronique: portail, annuaire, transactionnel, corporatif, commercial, institutionnel, promotionnel;	<b>Activités:</b> Consultation de notes de cours; Introduction au logiciel <i>Adobe Experience</i> ; Visionnement de sites Web professionnels;
Utiliser le vocabulaire propre au design Web (053X 3.5);	Questionnement préalable à un mandat de design d'interface Web; Concept conforme aux besoins de la cliente ou du client (mandat);	Critiques constructives de groupe ou en rencontres individuelles; Exposés informels.
Hiérarchiser des structures d'information en hiérarchisant des contenus (053X 4.5);	Gabarits d'esquissage; Découpage de l'information pour les contenus (zoning) pour la gradation selon leur niveau d'importance;	<b>ÉVALUATIONS FORMATIVES FORMELLES</b> <b>Cours 04 :</b> > Co-évaluation formative: les systèmes typographiques et choix d'une esquisse préliminaire d'une maquette filaire; > Auto-évaluation formative : préparation à la remise. <b>Auto-évaluation à remettre avec le Sommatif 01.</b>
Hiérarchiser des systèmes typographiques en appliquant des règles propres à la typographie Web (053X 4.5);	Définition de l'architecture d'information; Éléments d'un système de navigation; Composante d'une interface;	
Présenter les caractéristiques d'un concept visuel d'une maquette filaire et d'une fenêtre modale à une cliente fictive ou un client fictif (053X 3.5).	Polices de caractères spécifiques au Web et particularités; Tailles de caractère et lisibilité selon la taille de l'écran du support de diffusion; Maquettes filaires (fil de fer, <i>wireframe</i> ); Logiciel <i>Adobe Experience</i> .	

Tâche intra-sessionnelle: Sommatif 01* :	Pondération: 15 %
Créer, sous forme de maquette filaire, le design de l'information de la page d'accueil et d'une fenêtre modale pour le site Web d'un restaurant (fine pizzeria, vegan ou crêperie) en appliquant des règles de conception spécifiques au Web. Présenter un produit final par le biais d'une courte présentation orale (vidéo) à une cliente fictive ou un client fictif. <b>Le produit résultant de ce module, te servira de point de départ pour le module 2.</b>	<b>Conditions de réalisation:</b> • Individuellement; • À partir d'un mandat; • En choisissant le type de restaurant (fine pizzeria, vegan ou crêperie) • À l'aide de gabarits d'esquissages pour le design Web; • À l'aide du logiciel <i>Adobe Experience</i> ; • À l'aide des notes de cours, des rétroactions et des exercices formatifs.

### CRITÈRES D'ÉVALUATION:

Diversité et clarté des esquisses (processus) (053X: 2.4): .....	6 %
Description juste des caractéristiques de la maquette filaire et de la fenêtre modale (propos) (053X: 3.5): .....	3 %
Hiérarchisation pertinente des éléments textuels et des zones d'information (produit) (053X: 4.5): .....	6 %

\* À noter qu'une feuille de projet concernant le mandat, les dates importantes et les critères d'évaluation détaillés est remise à l'élève au début du projet et est disponible sur la plateforme Léa et dans le Volume Cours.

**Module 2 • Création d'un design d'interface pour la page d'accueil et la fenêtre modale**de la version *bureau* > 20 % (collaboration avec le programme Techniques de l'informatique)**Durée: 3 semaines • 12 heures****Objectifs intermédiaires:**

Préciser des exigences liées à la diffusion électronique de produits de communication graphique (052V 4.0) |

Fabriquer les maquettes (053X 5.0) | Effectuer les corrections demandées par la cliente ou le client (053X 7.0)

Objectifs d'apprentissage	Contenus essentiels	Activités pédagogiques
Créer le concept typographique et visuel du design d'une maquette filaire et une fenêtre modale (053X 5.2);	Principes ergonomiques généraux, du design d'interface et de navigation; Éléments de scénarisation pour les ordinateurs <i>bureau</i> ; Vocabulaire;	<b>Activités:</b> Approfondissement de l'utilisation du logiciel <i>Adobe Expérience</i> ; Visionnement de sites Web professionnels;
Déterminer (et appliquer) une grille de mise en page (053X 5.3);	Prévision des exigences en fonction du respect des standards de diffusion électronique de l'industrie; Les tendances actuelles;	Critiques constructives et rencontres individuelles; Exposés informels.
Préparer correctement des fichiers informatiques (images et typographie) pour une intégratrice ou un intégrateur (053X 7.2);	Notions sur la couleur propre aux écrans; Grilles sur le Web; Règles de fabrication propre à une maquette;	<b>ÉVALUATIONS FORMATIVES FORMELLES</b> <b>Cours 06 :</b> > Évaluation formative par un pair avec liste de vérification sur la préparation des fichiers informatiques;
Rédiger une charte graphique préliminaire (052V 4.3).	Les besoins de l'intégratrice ou de l'intégrateur (polices de caractère et images); Logiciel <i>Adobe Expérience</i> .	<b>Cours 07 :</b> > Co-évaluation avec l'enseignante et auto-évaluation: retour sur l'auto-évaluation de l'étudiant pour faire le choix d'un design.

Tâche intra-sessionnelle: Sommatif 02*:	Pondération: 20 %
<b>À partir des maquettes filaires (page d'accueil et fenêtre modale) réalisées au module 1, création du design visuel et typographique d'une maquette de présentation d'une interface <i>bureau</i>. Rédaction d'une charte graphique préliminaire*</b>	<b>Conditions de réalisation:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À l'aide du Sommatif 01;</li> <li>• Individuellement;</li> <li>• À partir d'un mandat;</li> <li>• À l'aide du logiciel <i>Adobe Expérience</i>;</li> <li>• À l'aide des notes de cours, des rétroactions et des exercices formatifs;</li> <li>• À l'aide de banque de polices de caractères Web.</li> </ul>
<b>CRITÈRES D'ÉVALUATION:</b>	
<b>Description juste des exigences visuelles, techniques et à la scénarisation liées aux gabarits (interface et fenêtre modale) (processus) (052V: 4.3)</b> .....	5 %
<b>Élaboration correcte des grilles de mise en page (processus) (053X: 5.2)</b> .....	5 %
<b>Disposition judicieuse des textes et des éléments visuels (produit) (053X: 5.3)</b> .....	5 %
<b>Sauvegarde correcte des fichiers pour l'intégrateur (processus) (053X: 7.2)</b> .....	5 %

\* À noter qu'une feuille de projet concernant le mandat, les dates importantes et les critères d'évaluation détaillés est remise à l'élève au début du projet et est disponible sur la plateforme Léa et dans le Volume Cours.

**Module 3 • Adaptations d'un design d'interface pour les versions *tablette* et *mobile* > 20 %**

(collaboration avec le programme Techniques de l'informatique)

**Durée : 3 semaines • 12 heures**
**Objectifs intermédiaires :**

Préciser des exigences liées à la diffusion électronique de produits de communication graphique (052V 4.0) |

Effectuer les corrections demandées (053X 7.0) | Décliner les maquettes (053X 8.0) |

Objectifs d'apprentissage	Contenus essentiels	Activités pédagogiques
Adapter le design d'interface d'une version <i>bureau</i> pour les versions <i>tablette</i> et <i>mobile</i> (053X 8.1) ;	Principes ergonomiques généraux, du design d'interface et de navigation ; Éléments de scénarisation pour <i>tablette</i> et <i>mobile</i> ;	<b>Activités :</b> Approfondissement de l'utilisation du logiciel <i>Adobe Expérience</i> ; Visionnement de sites Web professionnels ;
Scénariser la navigation pour les appareils mobiles (052V 4.3) ;	Vocabulaire ; Prévision des exigences en fonction du respect des standards de diffusion électronique de l'industrie ;	Critiques constructives et rencontres individuelles ; Exposés informels ;
Rédiger une charte graphique finale (052V 4.3) ;	Les tendances actuelles ; Grilles adaptatives sur le Web ;	Tests sur appareils mobiles.
Effectuer correctement des corrections demandées par la cliente fictive ou le client fictif (053X 7.1 et 7.2).	Règles de fabrication propre à une maquette ; Les patrons de transition ; La typographie pour les petits écrans ; Les besoins de l'intégratrice ou de l'intégrateur (police de caractère et images) ; Logiciel <i>Adobe Expérience</i> .	<b>ÉVALUATIONS FORMATIVES FORMELLES</b> <b>Cours 09 :</b> > Co-évaluation : retour sur l'auto-évaluation de l'étudiant pour faire le choix du patron de transition ; <b>Cours 10 :</b> > Autoévaluation : avec liste de vérification pour valider l'adaptation des designs.

Tâche intra-sessionnelle: Sommatif 03* :	Pondération : 20 %
<b>À partir des designs d'interfaces (page d'accueil et fenêtre modale) réalisés au module 2, adaptation d'un design d'interface simple et une fenêtre modale pour les versions <i>tablette</i> et <i>mobile</i>. Rédiger une charte graphique finale.*</b>	<b>Conditions de réalisation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À l'aide du Sommatif 02 ;</li> <li>• Individuellement ;</li> <li>• À partir d'un mandat ;</li> <li>• À l'aide du logiciel <i>Adobe Expérience</i> ;</li> <li>• À l'aide des notes de cours, des rétroactions et des exercices formatifs ;</li> <li>• À l'aide de banque de polices de caractères Web.</li> </ul>

**CRITÈRES D'ÉVALUATION :**

<b>Description juste des exigences visuelles et techniques liées aux types de mises en pages et à la scénarisation (interface et fenêtre modale) (processus) (052V: 4.3) .....</b>	<b>8 %</b>
<b>Corrections conformes à la demande (processus) (053X: 7.1) .....</b>	<b>2 %</b>
<b>Sauvegarde correcte des fichiers (produit) (053X: 7.2) .....</b>	<b>2 %</b>
<b>Adaptation des maquettes en fonction de la demande (produit) (053X: 8.1) .....</b>	<b>8 %</b>

\* À noter qu'une feuille de projet concernant le mandat, les dates importantes et les critères d'évaluation détaillés est remise à l'élève au début du projet et est disponible sur la plateforme Léa et dans le Volume Cours.

## Évaluation certificative des compétences du cours (épreuve terminale)

Durée : 5 semaines • 20 heures

Épreuve terminale * :	Pondération : 45 %
Création de maquettes de présentation et une charte graphique pour un projet d'édition spécifique au Web, tout en maîtrisant le vocabulaire approprié à ce support de diffusion.	<b>Conditions de réalisation :</b>
Concevoir un design d'interface complexe pour le Web, à partir d'un mandat, en élaborant une grille, un système de navigation tout en appliquant des règles d'ergonomie (typographie, découpage de l'information). Présentation du design d'interface et rédaction d'une charte graphique pour d'éventuels collaborateurs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuellement ;</li> <li>• À partir d'un mandat ;</li> <li>• Pour des interfaces visuelles ;</li> <li>• À l'aide d'éléments de contenu fournis par la cliente ou le client ;</li> <li>• À l'aide de documents de référence, d'outils de présentation, de bibliothèques de polices de caractères et de chartes de couleurs ;</li> <li>• À l'aide de périphériques d'acquisition d'images ;</li> <li>• À l'aide de <i>Adobe Expérience</i>.</li> </ul>

### CRITÈRES D'ÉVALUATION :

<b>Description juste des exigences visuelles, techniques et à la scénarisation liées aux gabarits (interface et fenêtre modale) (produit) (052V: 4.3) .....</b>	<b>11 %</b>
<b>Hiérarchisation correcte des éléments de contenu (produit) (053X: 4.5) .....</b>	<b>7 %</b>
<b>Élaboration correcte des grilles de mise en pages (processus) (053X: 5.2) .....</b>	<b>7 %</b>
<b>Description juste des caractéristiques du projet Web (propos) (053X: 6.5) .....</b>	<b>7 %</b>
<b>Sauvegarde correcte des fichiers (produit) (053X: 7.2) .....</b>	<b>6 %</b>
<b>Adaptation des maquettes en fonction de la demande (produit) (053X: 8.1) .....</b>	<b>7 %</b>

**BIENS LIVRABLES :** une charte graphique, deux interfaces et une présentation orale vidéo.

## CALENDRIER ET PONDÉRATION DES ÉPREUVES INTRASESSIONNELLES ET CERTIFICATIVE

(le calendrier est à titre indicatif et peut-être sujet à des modifications en cours de session)

Semaine 5	Au début du cours	Évaluation intra-sessionnelle: Sommatif 01 .....	15 %
Semaine 8	Au début du cours	Évaluation intra-sessionnelle: Sommatif 02 .....	20 %
Semaine 11	Au début du cours	Évaluation intra-sessionnelle: Sommatif 03 .....	20 %
Semaine 15	À la fin du cours	Évaluation certificative (épreuve terminale) .....	45 %

## CALENDRIER DES RENCONTRES\*

Texte en couleur = moment d'évaluation formative formelle  
 = remise d'une évaluation sommative

\* Le calendrier est à titre indicatif et peut-être sujet à des modifications en cours de session.

### MODULE 1 | 16 heures

#### CRÉATION D'UNE MAQUETTE FILAIRE ET D'UNE FENÊTRE MODALE POUR LE SITE D'UN RESTAURANT

##### SEMAINE 01

Plan de cours

Définition du *Responsive design Web*

Les genres de sites Web

Lancement du Sommatif 1 (donnée du projet)

Composantes d'une interface et découpage de l'information (zoning)

Gabarit d'esquissage propre au Web

Esquisses préliminaires de zoning (devoir)

##### SEMAINE 02

Logiciel *Adobe Expérience* pour faire des maquettes filaires

Liste des liens de navigation à classer dans l'architecture d'information et fenêtre modale

Architecture d'information et les types de liens de navigation

Esquisses préliminaires de hiérarchisation de l'information

##### SEMAINE 03

Critiques constructives des esquisses préliminaires de hiérarchisation de l'information

Particularités des polices de caractères pour le Web: lisibilité et support de diffusion

Esquisses poussées: études typographiques

##### SEMAINE 04

Présentation orale vidéo: canevas de la présentation

Co-évaluation: les systèmes typographiques et choix d'une esquisse préliminaire d'une maquette filaire (évaluation formative)

Auto-évaluation: préparation à la remise. À remettre au cours 05. (évaluation formative)

Finaliser le Sommatif 01

### MODULE 2 | 12 heures

#### Création du design d'interface pour la version bureau

##### SEMAINE 05

###### REMISE DU SOMMATIF 01

Lancement du Sommatif 02 (donnée du projet)

Notions de sauvegarde des fichiers et standards de l'industrie

Notions sur la couleur propre aux écrans

Essais de design d'interface

Ajuster ou corriger la grille de mise en page

##### SEMAINE 06

Évaluation par un pair: liste de vérification sur la préparation des fichiers informatiques

Éléments de scénarisation pour les ordinateurs bureau

Principes d'ergonomie

Les tendances en Web

##### SEMAINE 07

Co-évaluation avec l'enseignante et autoévaluation: retour sur l'auto-évaluation de l'étudiant pour faire le choix d'un design (évaluation formative)

Découpage des fichiers (images et typographies) pour l'intégratrice ou l'intégrateur

Charte graphique préliminaire

### MODULE 3 | 12 heures

#### ADAPTAION DU DESIGN D'INTERFACE POUR LES VERSIONS MOBILES

##### SEMAINE 08

###### REMISE DU SOMMATIF 02

Lancement du Sommatif 03 (donnée du projet)

Principes d'ergonomie

La grille adaptative de mise en page

Règles de fabrication des maquettes

Logiciel *Adobe Expérience*

##### SEMAINE 09

Éléments de scénarisation pour *tablette* et *mobile*

Exigences de l'industrie

Tendances actuelles pour le design *tablette* et *mobile*

Co-évaluation: choix du patron de transition (évaluation formative)

##### SEMAINE 10

Les points de rupture

La charte graphique détaillée

Auto-évaluation avec liste de vérification pour valider l'adaptation des designs (évaluation formative)

### ÉPREUVE TERMINALE | 20 heures

#### DESIGN D'INTERFACE ET CHARTE GRAPHIQUE

##### SEMAINE 11

###### REMISE DU SOMMATIF 03

Lancement de l'épreuve terminale (donnée du projet)

##### SEMAINE 12

Épreuve terminale

##### SEMAINE 13

Remise du design bureau

##### SEMAINE 14

Épreuve terminale

##### SEMAINE 15

REMISE DE L'ÉPREUVE TERMINALE

### LEXIQUE DU LANGAGE ÉVALUATIF

ÉVALUATION FORMATIVE: est celle qui est appelée couramment «évaluation qui ne compte pas», cette évaluation pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster ton cheminement dans le projet. Elle se décline sous deux formes:

- **Informelle:** l'évaluation formative informelle se déroule naturellement et spontanément en classe quand je discute avec toi.
- **Formelle:** l'évaluation formative formelle est une évaluation planifiée durant le déroulement d'un cours. Cette évaluation se réalise à l'aide d'un document comprenant, par exemple, des listes de vérification, des questions ouvertes, à choix multiples. Elle se décline en trois formes:
  1. **Auto-évaluation:** à l'aide d'un document, tu réponds aux questions par rapport à ton travail. Dans le métier de graphiste, c'est comme lorsque tu prends du recul par rapport à ta réalisation et que tu t'autocritiquais.
  2. **Co-évaluation:** à l'aide d'un document, après t'être autoévalué à l'aide de question, l'enseignante fera aussi une évaluation formative de ton travail. Dans le métier de graphiste, c'est comme quand ton directeur artistique s'assoit avec toi pour discuter de ta réalisation.
  3. **Évaluation par un pair:** à l'aide d'un document, un autre étudiant de la classe répond aux questions par rapport à ton travail. Dans le métier de graphiste, c'est comme si un collègue de travail réalisait une critique constructive sur ta réalisation.



## **ANNEXE H.**

### **TÂCHE EN SITUATION AUTHENTIQUE DU MODULE 1**

# DESIGN WEB

GRAPHISME > HIVER 20XX

## CALENDRIER DU PROJET

### COURS 01

01 Lundi XX janvier

- Plan de cours
- Définitions du *Responsive design Web*
- Les genres de sites Web
- Lancement du Sommatif 1 (remise de la liste des zones de contenu)
- Composantes d'une interface et découpage de l'information (*zoning*)
- Gabarit d'esquissage propre au Web
- Esquisses préliminaires de *zoning*

### COURS 02

01 Lundi XX janvier

- Logiciel *Adobe Expérience* pour transposer les esquisses (exercices dirigés et modelage)
- Liste des liens de navigation à classer dans l'architecture d'information et fenêtre modale
- Esquisses préliminaires de hiérarchisation de l'information

### COURS 03

01 Lundi XX janvier

- Critique constructive des esquisses préliminaires de hiérarchisation de l'information
- Particularités des polices de caractères pour le Web: lisibilité et support de diffusion
- Esquisses poussées : études typo.

### COURS 04

01 Lundi XX février

- Présentation orale: canevas de la présentation
- **Coévaluation: les systèmes typographiques et choix d'une maquette finale**
- **Autoévaluation: préparation à la remise**
- Terminer le Sommatif 01

### COURS 05

01 Lundi XX février

**Au début du cours, remise du Sommatif et visionnement du produit final**

## Projet sommatif 01 > 15 %

Maquettes filaires d'une page Web et d'une fenêtre modale pour le site Web d'un restaurant

## CONSIGNES (CONTEXTE DE RÉALISATION DE LA TÂCHE)

- > Individuellement;
- > À partir d'un mandat;
- > En choisissant le type de restaurant (fine pizzeria, vegan ou crêperie);
- > À l'aide de gabarits d'esquissage pour le design Web;
- > À l'aide du logiciel Adobe Expérience;
- > À l'aide des notes de cours, des rétroactions et des exercices formatifs;
- > Pour une maquette bureau de 1366 px de large;
- > À l'aide d'une grille 12 colonnes, de marges, de gouttières et d'une ligne de flottaison;
- > À l'aide de banque de polices de caractères Web.

## MISE EN SITUATION (MANDAT)

Ce premier projet te permettra de réaliser la première phase du processus d'un design d'interface Web soit celle de la maquette filaire (fil de fer ou *wireframe*).

Sous forme de maquette filaire, créer le design de l'information de la page d'accueil et une fenêtre modale pour le site Web d'un restaurant (fine pizzeria, vegan ou crêperie) en appliquant des règles de conception spécifiques au Web. Présenter une esquisse finale par le biais d'une courte présentation orale (vidéo) à une cliente fictive ou un client fictif.

## CONTRAINTES DE LA MISE EN SITUATION (MANDAT):

- > Planifier toutes les zones, les liens et les contenus demandés par la cliente ou le client tout en respectant la graphie.
- > Ne pas utiliser de menu *hamburger* ≡ dans le bandeau identitaire (*header*) pour l'interface bureau;
- > Ne pas utiliser de couleur. Aucune image, aucune icône. Seuls des carrés en niveau de gris, des lignes noires pour délimiter les espaces et du texte en noir ou blanc seront utilisés.
- > Dans le bandeau identitaire (*header*) de la page, tous les liens du menu principal et les plus importants du menu tertiaire seront visibles. Le menu secondaire sera accessible à partir des liens du menu principal;
- > Dans le pied de page (*footer*), tous les liens de navigation (menu principal, secondaire et tertiaire) seront visibles comme dans un plan du site.



## RESPONSABILITÉS > ACTIONS À RÉALISER DANS LE PROJET :

- 1. Esquisses à la main dans les gabarits d'esquissage :** À l'aide des gabarits d'esquissage fournis et propres au Web, faire **au moins 3 études** de *zoning* en respectant les demandes de la cliente ou du client (voir document : liste des zones, liste des liens).
- 2. Esquisses préliminaires :** Après une initiation au logiciel *Adobe Expérience* et en respectant les contraintes de la mise en situation, sous forme de maquettes filaires, transposer vos esquisses à la main de *zoning*;
- 3. Architecture d'information :** À partir d'une architecture d'information comprenant 30 liens, d'une largeur maximale de 8 sections, 2 niveaux de profondeur, proposer une hiérarchisation adéquate de l'information (texte à lire, liens, niveaux des menus). Cette planification sera appliquée dans les esquisses informatiques ;
- 4. Esquisses poussées/Esquisse finale :** Appliquer dans le design les principes pour choisir des typographies, hiérarchiser les niveaux de lecture selon la fonction (texte à lire/niveau de menu, liens) et mettre en forme le texte pour une lecture optimale à l'écran en appliquant des normes. De plus, pour l'esquisse finale, sur un calque masqué dans le logiciel *Adobe Expérience*, proposer l'organisation des liens du menu secondaire.
- 5. Présentation orale :** Présenter l'esquisse finale d'une maquette filaire et sa fenêtre modale. À l'aide du logiciel *Quick-Time*, présentation orale-vidéo d'une durée entre 5 à 6 min où tu filmes ton écran. Un canevas de la présentation te servira à décrire tes choix pour une cliente fictive ou un client fictif.

## MODALITÉS D'ÉVALUATION FORMATIVE

Durant ce module, de l'évaluation formative informelle sera faite à tous les cours. Deux évaluations formatives formelles seront réalisées au cours 04. La coévaluation t'aidera à choisir ta maquette finale et l'autoévaluation t'aidera à te préparer pour la remise du Sommatif 01.

## CRITÈRES D'ÉVALUATION ET BIENS LIVRABLES ASSOCIÉS

**DIVERSITÉ ET CLARTÉ DES ESQUISSES (PROCESSUS)..... 6 points**

**Biens livrables :** esquisses à la main dans les gabarits d'esquissage, esquisses préliminaires et poussées

**HIÉRARCHISATION PERTINENTE DES ÉLÉMENTS TEXTUELS ET DES ZONES D'INFORMATIONS (PRODUIT)..... 6 points**

**Biens livrables :** architecture d'information, esquisse finale (maquette filaire et fenêtre modale)

**DESCRIPTION PRÉCISE DES CARACTÉRISTIQUES DE LA MAQUETTE FILAIRE ET DE LA FENÊTRE MODALE (PROPOS)..... 3 points**

**Biens livrables :** présentation orale (vidéo de l'écran)

## DATE DE REMISE DES BIENS LIVRABLES ET VISIONNEMENT

Lundi **XX** février 20XX au début du cours

## BIENS LIVRABLES À REMETTRE

DANS POCHETTE NOIRE AVEC UN CARTOUCHE  
(documents *papier*)

- ☐ Grille d'évaluation
- ☐ Esquisses à la main dans les gabarits d'esquissage
- ☐ Autoévaluation : préparation à la remise

DANS LE VOLUME *REMISE* (documents informatiques)

- ☐ Esquisses préliminaires de *zoning* (processus).
- ☐ Esquisses poussées de hiérarchisation (processus).
- ☐ Esquisse finale (produit) : un document *Adobe Expérience*.
- ☐ Présentation orale (propos) : fichier informatique en .mov
- ☐ Architecture d'information en format Word.



**ANNEXE I.**

**GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DU MODULE 1**

DESIGN WEB  
GRAPHISME • HIVER 20XX

Projet Sommatif 01 > 15 % : **Maquette filaire et fenêtre modale pour le site d'un restaurant**

Nom : \_\_\_\_\_

Dans cette grille d'évaluation, tu trouveras, dans le bandeau gris, les critères d'évaluation ainsi que les biens livrables associés. En dessous de chaque critère, tu verras des **indicateurs**. En évaluation, des indicateurs sont des manifestations observables et mesurables de la qualité ou des qualités attendues. Ainsi, pour chaque critère d'évaluation, des indicateurs ont été sélectionnés et qualifiés pour chacune des manifestations. Afin de bien comprendre les attentes, tu retrouveras un lexique clarifiant les indicateurs. Dans cette grille, les **manifestations** sont mises en **caractère gras** et les *qualités* en caractère *italique*.

LEXIQUE DES QUALITÉS ATTENDUES DANS LES CRITÈRES D'ÉVALUATION :

- > **Clarté (clair)** : des esquisses claires se comprennent aisément. Les informations nécessaires à leur compréhension sont présentes en dessin ou à l'aide d'annotation. Les esquisses sont réalisées proprement ce qui aide bien comprendre les idées.
- > **Conformité (conforme)** : quand les esquisses respectent toutes contraintes de réalisation demandée dans le projet, on dit qu'elles sont conformes. L'architecture d'information est conforme quand ses contenus sont tous en concordance avec la maquette filaire.
- > **Diversité** : des esquisses diversifiées présentent des différences importantes dans la représentation des idées les unes par rapport aux autres.
- > **Pertinence (pertinente)** : dans le produit final, les choix effectués sont pertinents quand la logique est appropriée et pratique pour l'utilisateur de l'interface Web. Par exemple, la taille des typographies est choisie de manière à créer une hiérarchisation pour aider l'utilisateur à comprendre l'information dans la page. Les différentes zones de contenus sont organisées de manière logique pour aider le repérage des informations dans la page.
- > **Précision (précis)** : lors de la présentation orale, on pourra dire que le vocabulaire est précis lorsque le *mot juste* sera employé. La maquette sera explicitée en détail avec assurance dans l'utilisation du vocabulaire.

CRITÈRE 1. (**Biens livrables** : esquisses à la main dans le gabarit d'esquissage, esquisses préliminaires et poussées)  
**Diversité et clarté des esquisses (processus)**

Indicateurs :

- > Les **esquisses préliminaires** de *zoning* et les **esquisses poussées** de hiérarchisation sont *claires*.
- > Les **esquisses** explorent de manière *diversifiée* différentes pistes de solution.
- > Les **consignes de réalisation** des esquisses sont *conformes* :
  - ☐ présence de toutes les zones de contenu
  - ☐ pas de menu *hamburger*
  - ☐ largeur maximale de 8 sections
  - ☐ respect de la graphie des contenus
  - ☐ aucune image, icône et couleur
  - ☐ deux niveaux de profondeur
  - ☐ présence de tous les liens dans le pied de page

Les <b>idées</b> proposées dans les esquisses sont <i>aisément compréhensibles</i> et <i>proprement présentées</i> . Les <b>annotations</b> témoignent d'une compréhension <i>précise</i> du <b>langage propre au Web</b> . Les esquisses explorent des <b>pistes de solutions</b> riches et <i>différentes</i> . La <b>démarche observée</b> témoigne du <i>respect</i> et de la <i>conformité</i> des consignes de réalisation.	Les <b>idées</b> proposées dans les esquisses sont <i>compréhensibles</i> . Les <b>annotations</b> témoignent d'une compréhension <i>valable</i> du <b>langage propre au Web</b> . Les esquisses explorent des <b>pistes de solutions</b> en <i>partie différentes</i> . La <b>démarche observée</b> témoigne du <i>respect</i> et de la <i>conformité</i> des consignes de réalisation.	<b>Certaines des idées</b> proposées dans les esquisses sont <i>compréhensibles</i> , <b>les autres idées</b> sont <i>brouillonnes OU incomplètes</i> . Les <b>annotations</b> témoignent d'une compréhension <i>confuse</i> du <b>langage propre au Web</b> . Les esquisses explorent des <b>pistes de solutions similaires</b> où les idées se répètent d'une esquisse à l'autre. La <b>démarche observée</b> témoigne <i>en partie</i> du <i>respect</i> et de la <i>conformité</i> des consignes de réalisation.	Les <b>idées</b> proposées dans les esquisses sont <i>rarement compréhensibles</i> , car elles sont <i>brouillonnes ET incomplètes</i> . Les <b>annotations propres au langage du Web</b> sont <i>incomplètes, erronées OU non mentionnées</i> . Les esquisses explorent des <b>pistes de solutions</b> <i>pauvres</i> et <i>répétées d'une esquisse à l'autre</i> . La <b>démarche observée</b> témoigne <i>difficilement</i> du <i>respect</i> des consignes de réalisation.	RÉSULTAT
EXCELLENT	BIEN	AVEC MANQUEMENTS	INSUFFISANT	/6
100 — 95 — 90	85 — 80 — 75	70 — 65 — 60	59 % et moins	
6.0 — 5.7 — 5.4	5.1 — 4.8 — 4.5	4.2 — 3.9 — 3.6	3.5 et moins	

Commentaires :

## CRITÈRE 2. (Biens livrables : architecture d'information, esquisse finale)

Hiérarchisation *pertinente* des éléments textuels et des zones d'information (produit)

## Indicateurs :

- > L'**architecture d'information** est *conforme* à l'esquisse finale.
- > La **hiérarchisation des éléments textuels et des zones d'information** de l'esquisse finale propose une solution *pertinente* afin d'aider l'utilisateur à se repérer rapidement dans l'interface Web.

L' <b>architecture d'information</b> est <i>conforme</i> , la vérification des contenus a été faite de manière <i>minutieuse</i> entre les deux documents, la <b>concordance</b> est <i>exemplaire</i> . L' <b>esquisse finale</b> est <i>entièrement</i> adaptée au contexte du Web. La <b>hiérarchisation des éléments textuels et des zones d'informations</b> de l'esquisse finale est <i>harmonieuse, logique</i> et témoigne d'un traitement <i>innovateur</i> .	L' <b>architecture d'information</b> est <i>presque conforme</i> , la vérification des contenus a été faite de manière <i>correcte</i> entre les deux documents, la <b>concordance</b> est <i>presque qu'exemplaire</i> . L' <b>esquisse finale</b> convient <i>globalement</i> au contexte du Web. La <b>hiérarchisation des éléments textuels et des zones d'informations</b> de l'esquisse finale est <i>harmonieuse</i> , souvent <i>logique</i> et témoigne d'un traitement <i>original</i> .	L' <b>architecture d'information</b> est <i>partiellement conforme</i> , la vérification des contenus est peut-être faite de manière <i>survolée</i> , car les contenus diffèrent parfois d'un document à l'autre, il <i>manque</i> de <b>concordance</b> . L' <b>esquisse finale</b> est perçue comme <i>ayant un certain potentiel</i> dans le domaine du Web. La <b>hiérarchisation des éléments textuels et des zones d'informations</b> de l'esquisse finale est <i>en partie harmonieuse, logique</i> et <i>par endroit</i> , témoigne d'un traitement <i>original</i> .	L' <b>architecture d'information</b> <i>n'a pas été remise</i> . La <b>concordance</b> entre les deux documents <i>ne peut être vérifiée</i> . L' <b>esquisse finale</b> est perçue comme étant <i>peu adaptée</i> dans le domaine du Web. La <b>hiérarchisation des éléments textuels et des zones d'informations</b> de l'esquisse finale peut être perçue comme inadéquate par <i>manque d'harmonie</i> , et ce malgré une <i>certaine logique</i> et un traitement <i>en partie original</i> .	RÉSULTAT
EXCELLENT	BIEN	AVEC MANQUEMENTS	INSUFFISANT	/6
100—95—90	85—80—75	70—65—60	59 % et moins	
6.0—5.7—5.4	5.1—4.8—4.5	4.2—3.9—3.6	3.5 et moins	

Commentaires :

## CRITÈRE 3. (Bien livrable : présentation orale)

Description *précise* des caractéristiques de la maquette filaire et de la fenêtre modale (propos)

## Indicateurs :

- > La **présentation orale** témoigne d'un vocabulaire *précis* relatif au domaine du Web.
- > La **présentation orale** décrit de manière *précise* les choix graphiques liés à la hiérarchisation des contenus.
- > La **durée** de la présentation orale est *conforme* aux contraintes du projet.

La <b>présentation orale</b> est convaincante grâce à une structure <i>organisée et claire</i> . L'utilisation du <b>vocabulaire</b> propre au domaine du Web est <i>appropriée et précise</i> . La <b>durée</b> de la présentation orale est <i>conforme</i> aux contraintes.	La <b>présentation orale</b> est <i>convenable</i> grâce à une structure <i>organisée</i> . L'utilisation du <b>vocabulaire</b> propre au domaine du Web est <i>correcte</i> . La <b>durée</b> de la présentation orale est <i>conforme</i> aux contraintes.	La <b>présentation orale</b> est parfois <i>convenable</i> grâce à une structure <i>organisée par endroits</i> . L'utilisation du <b>vocabulaire</b> propre au domaine du Web est <i>correcte</i> . La durée de la présentation orale dépasse <u>QU</u> est <i>insuffisante</i> par rapport à la <b>durée</b> demandée dans les contraintes de présentation.	La <b>présentation orale</b> est <i>peu convenable</i> , car sa structure est <i>désorganisée</i> et peut témoigner d'un manque de préparation. L'utilisation du <b>vocabulaire</b> propre au domaine du Web est <i>pauvre</i> . La <b>durée</b> de la présentation orale dépasse <u>QU</u> est <i>insuffisante</i> par rapport à la durée demandée dans les contraintes de présentation <u>QU</u> n'est pas réalisée.	RÉSULTAT
EXCELLENT	BIEN	AVEC MANQUEMENTS	INSUFFISANT	/3
100—95—90	85—80—75	70—65—60	59 % et moins	
3.0—2.8—2.7	2.5—2.4—2.3	2.1—1.9—1.8	1.7 et moins	

Commentaires :

SOUS-TOTAL : \_\_\_\_\_ / 15

## PIÉA

- ☐ Le projet est considéré en retard de \_\_\_\_\_ jour(s), une pénalité de 10 % est attribuée, car les délais prescrits n'ont pas été respectés.  
(- 1.5 pt par jour de retard). **Pénalité retard** : \_\_\_\_\_ (maximum 4.5 pts)
- ☐ Une pénalité de 10 % est attribuée, car il y a des manquements dans l'utilisation de la langue française et dans le respect des règles typographiques. (- 0.1 pt par faute/maximum 15). **Pénalité français** : \_\_\_\_\_ (maximum 1.5 pts)

SOMMATIF 01 : \_\_\_\_\_ / 15 %



## **ANNEXE J.**

### **ÉVALUATION PAR LES PAIRS**

## DESIGN WEB

GRAPHISME | HIVER 20XX | COURS 07 > ÉVALUATION FORMATIVE FORMELLE

Évaluation par un pair et retour réflexif personnel > Devoir de zoning dans les gabarits d'esquissage

Mon nom : \_\_\_\_\_ Nom de l'évaluateur/évaluatrice : \_\_\_\_\_

Type de restaurant : ☐ fine pizzeria ☐ vegan ☐ crêperie

### PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION FORMATIVE :

En tant qu'**évaluateur (pair)**, tu dois lire chacun des énoncés des pages 1 à 3 (section à compléter par l'évaluateur) et cocher *oui* lorsque l'énoncé convient au travail ou *non* lorsque celui-ci ne s'applique pas. Au besoin, à la fin de ta section, la partie *remarques* te servira à laisser des commentaires à la personne évaluée.

Ton rôle est similaire au métier de graphiste, c'est comme si ton collègue de travail (l'étudiant que tu évalues) te demandait de réaliser une critique constructive sur sa réalisation. Par la suite, vous pourrez discuter ensemble des pistes d'amélioration du projet.

## SECTION À COMPLÉTER PAR L'ÉVALUATEUR (PAIR)

### ÉVALUATION PAR UN PAIR

ÉNONCÉS	Esquisse n° 1	Esquisse n° 2	Esquisse n° 3
<b>DIVERSITÉ ET CLARTÉ DES ESQUISSES</b>			
1. Le gabarit d'esquissage présente une écriture soignée et lisible. Le nom des zones est écrit au complet.	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
2. Toutes les zones de contenu sont présentes :	<input type="radio"/> zone header <input type="radio"/> zone center <input type="radio"/> zone footer <input type="radio"/> zone logo <input type="radio"/> zone recherche <input type="radio"/> zone médias sociaux <input type="radio"/> zone diaporama <input type="radio"/> zone présentation <input type="radio"/> zone menu principal <input type="radio"/> zone carte du site, <input type="radio"/> zone heures d'ouverture <input type="radio"/> zone adresse, tél. et carte <input type="radio"/> zone infolettre <input type="radio"/> zone carte fidélité <input type="radio"/> zone langue <input type="radio"/> zone copyright <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> zone header <input type="radio"/> zone center <input type="radio"/> zone footer <input type="radio"/> zone logo <input type="radio"/> zone recherche <input type="radio"/> zone médias sociaux <input type="radio"/> zone diaporama <input type="radio"/> zone présentation <input type="radio"/> zone menu principal <input type="radio"/> zone carte du site, <input type="radio"/> zone heures d'ouverture <input type="radio"/> zone adresse, tél. et carte <input type="radio"/> zone infolettre <input type="radio"/> zone carte fidélité <input type="radio"/> zone langue <input type="radio"/> zone copyright <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> zone header <input type="radio"/> zone center <input type="radio"/> zone footer <input type="radio"/> zone logo <input type="radio"/> zone recherche <input type="radio"/> zone médias sociaux <input type="radio"/> zone diaporama <input type="radio"/> zone présentation <input type="radio"/> zone menu principal <input type="radio"/> zone carte du site, <input type="radio"/> zone heures d'ouverture <input type="radio"/> zone adresse, tél. et carte <input type="radio"/> zone infolettre <input type="radio"/> zone carte fidélité <input type="radio"/> zone langue <input type="radio"/> zone copyright <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non

ÉNONCÉS	Esquisse n° 1	Esquisse n° 2	Esquisse n° 3
<b>DIVERSITÉ ET CLARTÉ DES ESQUISSES</b>			
3.A Pour chaque esquisse, la zone de contenu supplémentaire qui sera proposée à la cliente ou au client se nomme... Écris son nom sur la ligne.	_____	_____	_____
3.B Dans le cadre du mandat et du type de restaurant, cette proposition est pertinente (se rapporte à ce dont il est question, appropriée, judicieuse).	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non



ÉNONCÉS	Esquisse n° 1	Esquisse n° 2	Esquisse n° 3
<b>DIVERSITÉ ET CLARTÉ DES ESQUISSES</b>			
4. Chaque zone des esquisses est déterminée de manière claire dans une forme carrée ou rectangulaire	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non
5. La disposition des zones d'information est variée (exploration d'avenues différentes) entre les trois gabarits	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> + ou – <input type="radio"/> Non Si + ou – ou non, justifie ta réponse :		

Dans la section suivante, coche la colonne *oui* lorsque l'énoncé convient au travail, *+ ou –* lorsque celui-ci s'applique partiellement et *non* lorsque celui-ci ne s'applique pas.

ÉNONCÉS	Esquisse n° 1			Esquisse n° 2			Esquisse n° 3		
	Oui	+ ou –	Non	Oui	+ ou –	Non	Oui	+ ou –	Non
<b>HIÉRARCHISATION PERTINENTE DES ZONES D'INFORMATION</b>									
6. Dans l'esquisse, les zones de contenu proposées (position et ordre d'arrivée) sont pertinentes (se rapporte à ce dont il est question) pour l'utilisateur, et ce, en fonction de la tâche à accomplir ou du type de contenu recherché. Coche									
> Zone header	Si + ou – ou non, justifie ta réponse :			Si + ou – ou non, justifie ta réponse :			Si + ou – ou non, justifie ta réponse :		
> Zone center	Si + ou – ou non, justifie ta réponse :			Si + ou – ou non, justifie ta réponse :			Si + ou – ou non, justifie ta réponse :		
> Zone footer	Si + ou – ou non, justifie ta réponse :			Si + ou – ou non, justifie ta réponse :			Si + ou – ou non, justifie ta réponse :		

ÉNONCÉS	Esquisse n° 1	Esquisse n° 2	Esquisse n° 3
<b>HIÉRARCHISATION PERTINENTE DES ZONES D'INFORMATION</b>			
7. L'esquisse propose une solution qui tient compte de la ligne de flottaison	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non

En considérant le mandat (et non tes goûts personnels), quelles esquisses proposent les meilleures organisations?

Mon 1<sup>er</sup> choix est l'esquisse : ☐ n° 1 ☐ n° 2 ☐ n° 3

Remarques : (afin de faciliter la compréhension de l'évaluation formative par la personne évaluée, indique le n° de l'énoncé)

---



---



---



---

## SECTION À COMPLÉTER PAR LA PERSONNE ÉVALUÉE

### RETOUR RÉFLEXIF

**Consignes :** Après avoir lu attentivement la rétroaction d'un pair, dans un premier temps, tu pourras clarifier avec lui ta compréhension de ses commentaires. Dans un deuxième temps, tu pourras répondre aux questions suivantes. Ce retour réflexif à pour but de faire le point sur le travail accompli ainsi que de t'aider à orienter la suite de ton projet :

En considérant le mandat (et non tes goûts personnels) et en fonction de la rétroaction faite par un pair, quelles esquisses proposent les meilleures organisations (faire 2 choix) :

Mon 1<sup>er</sup> choix est l'esquisse : ☐ n° 1 ☐ n° 2 ☐ n° 3

Mon 2<sup>e</sup> choix est l'esquisse : ☐ n° 1 ☐ n° 2 ☐ n° 3

Si tes choix diffèrent de ceux de ton pair, justifie tes choix en faisant des liens avec le mandat.

---

---

---

---

---

Quelles pistes d'amélioration ou suggestions faites par un pair retiens-tu ?

---

---

---

---

---

---

Si tu as d'autres suggestions, indique-les.

---

---

---

---

---

**ANNEXE K.**  
**COÉVALUATION**

# DESIGN WEB

GRAPHISME | HIVER 20XX | COURS 04 > ÉVALUATION FORMATIVE FORMELLE

**Coévaluation** : les systèmes typographiques et choix d'une maquette poussée

Nom : \_\_\_\_\_

CONSIGNES POUR LA PARTIE 1 : (complétée par l'étudiante ou l'étudiant)

Cette coévaluation est similaire à ce qui se passe dans le métier de graphiste. C'est comme quand ton directeur artistique (ton enseignante) s'assoit avec toi pour discuter de ta réalisation et te donner des pistes d'amélioration.

Dans un premier temps, cette évaluation formative consiste à une **autoévaluation** de ta part. Lis bien chaque énoncé et coche la bonne réponse. À la toute fin de cette première partie, cette autoévaluation t'aidera à choisir, selon toi, ta meilleure esquisse.

Dans un deuxième temps, c'est-à-dire lorsque tu rencontreras ton enseignante pour cette **coévaluation**, cette dernière validera ou infirmera ton choix. C'est aussi à ce moment qu'elle te proposera des ajustements à faire dans tes maquettes afin d'améliorer ton projet tout comme ton directeur artistique le ferait dans la pratique du métier. Tu noteras ces suggestions dans la partie 2.

1. Avant de commencer cette autoévaluation, mon esquisse préférée est :

☐ esquisse n° 01 ☐ esquisse n° 02 ☐ aucune des deux

En une ou deux phrases, explique *pourquoi*.

2. Les polices de caractères utilisées dans mes deux esquisses poussées sont différentes :

☐ oui ☐ à revoir

3. Les polices de caractères utilisées dans mes deux esquisses ne sont pas les polices Web par défaut (Verdana, Arial, Tahoma, Lucida, Times, Trebuchet, Georgia, Courier...) :

☐ oui ☐ à revoir

ÉNONCÉS : Pour mon esquisse poussée,	Esquisse n° 1		Esquisse n° 2	
	Adéquat	À revoir	Adéquat	À revoir
1. ... j'ai utilisé au minimum deux familles de caractères différentes et au maximum trois.				
2. ... j'ai utilisé des typographies spécifiques au Web.				
3. ... j'ai vérifié que chacune des familles utilisées possèdent des caractères spéciaux comme : les accents, les tirets, les œ, les lettres capitales, les lettres minuscules.				
4. ... les différents niveaux de lecture (titre, sous-titres, texte courant, copyright, menu de niveau 1, menu de niveau 3, etc.) proposent des forces de corps différentes ou des attributs (gras, filets, case, renversé) afin de créer une hiérarchie.				
5. ... le choix des polices de caractères pour le texte à lire versus le texte à cliquer (menu) possèdent des différences marquées permettant à l'utilisateur de reconnaître le type d'information.				
6. ... tous les éléments textuels respectent la grille de mise en page. Il y a une logique.				
7. ... j'ai appliqué le code typographique.				

ÉNONCÉS: Pour mon esquisse poussée,	Esquisse n° 1		Esquisse n° 2	
	Adéquat	À revoir	Adéquat	À revoir
8. ... je suis sorti de mes choix classiques !				
9. ... j'utilise avec parcimonie les attributs des polices de caractères.				
10. ... le choix typographique pour mes titres attire l'attention.				
11. ... j'utilise du blanc afin d'aérer la mise en page.				
12. ... la taille de la force de corps permet la lisibilité à une distance normale de l'écran (18 po) pour :				
a) Menu de niveau 1				
b) Menu de niveau 3				
c) Titres				
d) Intertitres				
e) Texte courant				
f) Informations dans le pied de page				
g) Copyright				
Pour mon esquisse poussée, le texte courant est...	Adéquat	À revoir	Adéquat	À revoir
13. ... aéré à l'aide des marges, des gouttières et d'espaces vides (blanc).				
14. ... j'ai évité l'utilisation d'une typographie <i>light</i> pour les longs textes à lire.				
15. ... j'ai évité l'alignement à <i>justifié</i> ou à <i>droite</i> pour le texte à lire.				
16. ... l'interligne de mon texte à lire se situe autour de 150 % par rapport à sa force de corps.				
17. ... la longueur des lignes se situe entre 50 et 65 caractères (espaces comprises).				

Pour un même n° d'énoncé, identifie ceux où tu as coché *à revoir* pour les deux esquisses (donc deux fois sur la même ligne).

---

Après avoir répondu aux différents énoncés, selon toi, l'esquisse la plus réussie est :

☐ esquisse n° 01   ☐ esquisse n° 02   ☐ aucune des deux

En élaborant ta réponse, explique *pourquoi*.

---



---



---



---



---

Questions pour mon enseignante :

---



---



---



---

**CONSIGNES POUR LA PARTIE 2 :**(complétée par l'étudiante ou l'étudiant lors de la rencontre avec l'enseignante)

L'esquisse retenue comme produit final par l'enseignante (directeur artistique) est :

☐ esquisse n° 01   ☐ esquisse n° 02   ☐ aucune des deux

**Après discussion avec mon enseignante, voici les aspects à améliorer au regard des notions sur la typographie**

- ☐ Nombre de famille de caractères
- ☐ Caractéristique de polices de caractères choisies
- ☐ Force de corps qui maximise la hiérarchisation
- ☐ Choix typographiques différents pour le texte à lire / le texte à cliquer
- ☐ Application de la grille
- ☐ Code typographique
- ☐ Utilisation des attributs de caractères
- ☐ Choix typographique pour le titre qui attire l'œil
- ☐ Utilisation du blanc pour aérer la mise en page
- ☐ Taille de la force de corps pour
- ☐ Dimension des marges, des gouttières et du blanc permettent un texte aéré facilitant la lecture
- ☐ Utilisation des alignements pour le texte
- ☐ Les graisses des caractères ne sont pas trop light en fonction du niveau de lecture
- ☐ L'interligne du texte à lire est d'environ 150 %
- ☐ La longueur des lignes se situe entre 50 à 65 caractères

**MES NOTES DE RENCONTRE AVEC MON ENSEIGNANTE**

À AMÉLIORER / À CORRIGER

**ANNEXE L.**

**AUTOÉVALUATION**

## DESIGN WEB

GRAPHISME | HIVER 20XX | COURS 04 > ÉVALUATION FORMATIVE FORMELLE

**Coévaluation :** les systèmes typographiques et choix d'une maquette poussée

Nom : \_\_\_\_\_

### CONSIGNES POUR LA PARTIE 1 : (complétée par l'étudiante ou l'étudiant)

Cette coévaluation est similaire à ce qui se passe dans le métier de graphiste. C'est comme quand ton directeur artistique (ton enseignante) s'assoit avec toi pour discuter de ta réalisation et te donner des pistes d'amélioration.

Dans un premier temps, cette évaluation formative consiste à une **autoévaluation** de ta part. Lis bien chaque énoncé et coche la bonne réponse. À la toute fin de cette première partie, cette autoévaluation t'aidera à choisir, selon toi, ta meilleure esquisse.

Dans un deuxième temps, c'est-à-dire lorsque tu rencontreras ton enseignante pour cette **coévaluation**, cette dernière validera ou infirmera ton choix. C'est aussi à ce moment qu'elle te proposera des ajustements à faire dans tes maquettes afin d'améliorer ton projet tout comme ton directeur artistique le ferait dans la pratique du métier. Tu noteras ces suggestions dans la partie 2.

1. Avant de commencer cette autoévaluation, mon esquisse préférée est :

☐ esquisse n° 01   ☐ esquisse n° 02   ☐ aucune des deux

En une ou deux phrases, explique *pourquoi*.

---



---

2. Les polices de caractères utilisées dans mes deux esquisses poussées sont différentes :

☐ oui   ☐ à revoir

3. Les polices de caractères utilisées dans mes deux esquisses ne sont pas les polices Web par défaut (Verdana, Arial, Tahoma, Lucida, Times, Trebuchet, Georgia, Courier...) :

☐ oui   ☐ à revoir

ÉNONCÉS :	Esquisse n° 1		Esquisse n° 2	
	Adéquat	À revoir	Adéquat	À revoir
Pour mon esquisse poussée,				
1. ... j'ai utilisé au minimum deux familles de caractères différentes et au maximum trois.				
2. ... j'ai utilisé des typographies spécifiques au Web.				
3. ... j'ai vérifié que chacune des familles utilisées possèdent des caractères spéciaux comme : les accents, les tirets, les œ, les lettres capitales, les lettres minuscules.				
4. ... les différents niveaux de lecture (titre, sous-titres, texte courant, copyright, menu de niveau 1, menu de niveau 3, etc.) proposent des forces de corps différentes ou des attributs (gras, filets, case, renversé) afin de créer une hiérarchie.				
5. ... le choix des polices de caractères pour le texte à lire versus le texte à cliquer (menu) possèdent des différences marquées permettant à l'utilisateur de reconnaître le type d'information.				
6. ... tous les éléments textuels respectent la grille de mise en page. Il y a une logique.				
7. ... j'ai appliqué le code typographique.				



**CONSIGNES :**

Pour toi, cette section a pour but de faire le point sur cette première phase du processus d'un design d'interface Web (la maquette filaire) afin de prendre du recul avant d'entamer le Module 2. Ainsi, tu pourras constater les apprentissages effectués et les difficultés vécues. Pour ton enseignante, cette section lui permettra d'évaluer la pertinence du Sommatif 01 et, au besoin, d'y apporter des ajustements. Il t'est donc demandé de répondre aux questions de la section suivante :

Pour chaque énoncé de la page 1 où tu as coché *non*, explique-moi *pourquoi*. Avant de commencer ton explication, identifie le n° de l'énoncé.

---

---

---

---

---

---

---

Selon toi, quels apprentissages te semblent les plus significatifs dans ce projet ? Pourquoi ?

---

---

---

---

---

---

---

Dans ce projet, de quoi es-tu vraiment le plus fière ou fier ?

---

---

Dans ce projet, à quels endroits as-tu eu le plus de difficultés ?

---

---

---

---

Si cette situation se répète lors d'un prochain projet, qu'est-ce que tu feras pour contrer ce ou ces problèmes ?

---

---

---

---



**ANNEXE M.**

**PREMIER QUESTIONNAIRE :**

**LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION DU COURS *DESIGN WEB***

## La stratégie d'évaluation du cours Design Web et du module 1

### 13 questions

#### Consignes

Pour répondre aux questions suivantes, veuillez consulter préalablement les documents suivants :

- a. Tableau d'analyse de la cohérence (TAC). Page 1 et 3 à 6. La page 2 est à titre indicatif. (tableau-analyse-coherence.pdf)
- b. Plan de cours. Les pages 1 à 6. Les pages 12 à 16 (plan-de-cours-DW.pdf)

#### Êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

Tout à fait d'accord  
Plutôt d'accord  
Plutôt en désaccord  
En désaccord  
Sans opinion

1. Dans le TAC, les objectifs d'apprentissage sont cohérents avec les compétences du cours.
2. Dans le TAC, l'ordre séquentiel des objectifs d'apprentissage est pertinent.
3. Dans le TAC, les objectifs d'apprentissage sont bien coordonnés entre eux.
4. Dans le TAC, afin d'évaluer les objectifs d'apprentissage, le choix des critères de performance est pertinent.
5. Dans le plan de cours, le découpage des modules et le calendrier des rencontres (pages 12 à 16) permettent à l'étudiant ou l'étudiante d'être au fait, de manière claire, des moments d'évaluation formative formelle, informelle, sommative et certificative.
6. Dans le calendrier (page 16), les moments prévus de rétroaction pour l'évaluation formative sont réguliers et permettent de suivre l'étudiante ou l'étudiant dans sa progression vers l'atteinte des objectifs du cours.
7. Dans le calendrier, les moments choisis pour l'évaluation formative formelle sont pertinents en regard de toute la séquence du cours.
8. Les objets d'évaluation formative formelle sont identifiés de manière claire pour l'étudiante ou l'étudiant.
9. Dans l'ensemble du cours, les différentes formes d'évaluation sont diversifiées et bien coordonnées afin de conserver l'intérêt de l'étudiante ou l'étudiant.
10. Dans l'ensemble du cours, la stratégie d'évaluation est pertinente, car les modules 1, 2 et 3 préparent bien l'étudiante ou l'étudiant à réaliser l'épreuve terminale du cours.

#### (Question à développement)

11. Parmi les énoncés précédents pour lesquels vous avez répondu «plutôt en désaccord» ou «en désaccord», pouvez-vous expliquer pourquoi? Débutez votre explication par le numéro de l'énoncé.
12. Avez-vous d'autres commentaires sur la stratégie d'évaluation du cours Design Web?
13. Avez-vous d'autres commentaires sur la stratégie d'évaluation du module 1?

**ANNEXE N.**

**DEUXIÈME QUESTIONNAIRE :**

**LA TÂCHE D'ÉVALUATION EN SITUATION AUTHENTIQUE DU MODULE 1**

## La tâche d'évaluation en situation authentique du module 1

### 27 questions

#### Consignes

Pour répondre aux questions suivantes, veuillez consulter préalablement le document suivant :

- a. Sommatif 01. Les pages 1 à 3.

(S01-maquette-filaire.pdf)

#### Êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En désaccord
- Sans opinion

#### Thème : représente un défi pour l'étudiant

1. La tâche amène l'étudiante ou l'étudiant à faire preuve d'une certaine dose de créativité et d'une forme d'innovation dans la réalisation de la production.
2. Les étudiantes et les étudiants peuvent déterminer en partie la forme du produit final.
3. Le défi est adapté, compte tenu de la place du cours dans le programme.
4. Le temps mis à la disposition des étudiantes et des étudiants est suffisant.
5. Le document de la tâche présente toutes les informations nécessaires à l'étudiante ou l'étudiant pour la réalisation de cette tâche.

#### Thème : mène à la réalisation d'une production

6. La tâche fait appel à la mobilisation d'habiletés cognitives supérieures.
7. La tâche amène l'étudiante ou l'étudiant à résoudre un problème qui implique la mobilisation et la combinaison de différentes ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pertinentes.
8. La tâche amène l'étudiante ou l'étudiant à utiliser différentes ressources externes (notes de cours, personnes-ressources, outils) pertinentes.
9. La réalisation de la tâche demande à l'étudiante ou l'étudiant de présenter des traces de sa démarche, ce qui rend compte du processus qui l'a menée ou mené à la production (produit final).

#### Thème : assure le transfert des connaissances

10. La tâche permet aux étudiantes et aux étudiants de faire des liens entre ce qu'ils apprennent dans un contexte scolaire et le contexte professionnel.
11. La tâche est bien contextualisée et ancrée dans un contexte réaliste du métier de graphiste.
12. Les étudiantes et les étudiants pourront réutiliser les connaissances mobilisées dans un contexte ultérieur.

#### Thème : permet à l'étudiante ou l'étudiant de développer des habiletés métacognitives

13. Les étudiantes ou les étudiants comprennent facilement les critères à partir desquels sera porté le jugement évaluatif.
14. Des moments sont prévus à l'intérieur de la réalisation de la tâche pour amener les étudiantes et les étudiants à s'autoévaluer.
15. La tâche est accompagnée de précisions (consignes, indices, modèles de résolution suggérés, questions, etc.) qui guident l'étudiante ou l'étudiant dans la réalisation de la tâche.

16. La tâche est accompagnée d'une grille d'évaluation qui peut être utilisée par l'étudiante ou l'étudiant.

**Thème : mène à une production authentique qui représente ce qui se fait en contexte professionnel**

17. La production graphique serait reconnue comme authentique (réaliste) par une personne professionnelle du graphisme.
18. La production graphique simule une situation réelle liée au futur contexte professionnel de l'étudiante ou de l'étudiant.
19. Les critères d'évaluation se rapprochent de ceux qu'une personne professionnelle du graphisme utiliserait pour juger de la qualité d'une production.
20. Les outils technologiques (Adobe Expérience) utilisés ou les gabarits-modèles sont ceux qui pourraient être utilisés dans le monde professionnel.

**Thème : prévoit des moments de discussion et de rétroaction**

21. Les étudiantes ou les étudiants peuvent recevoir et fournir des rétroactions informelles et formelles au cours de la réalisation de la tâche.
22. La tâche inclut des moments d'autoévaluation et de rétroaction de la part de la professeure ou du professeur.
23. Les activités d'évaluation formative sont assez nombreuses.

**Thème : mise en page (mise en forme) de la tâche**

24. La mise en page (mise en forme) de la tâche permet à l'étudiante ou l'étudiant de retrouver facilement l'information requise pour effectuer la tâche.
25. Dans la mise en page (mise en forme) de la tâche, l'ordre d'arrivée des sections est logique.

**(Question à développement)**

26. Parmi les énoncés précédents pour lesquels vous avez répondu «plutôt en désaccord» ou «en désaccord», pouvez-vous expliquer pourquoi? Débutez votre explication par le numéro de l'énoncé.
27. Avez-vous d'autres commentaires sur la tâche en situation authentique?





**ANNEXE O.**

**TROISIÈME QUESTIONNAIRE :**

**LA GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DU MODULE 1**

## La grille d'évaluation à échelle descriptive du module 1

### 15 questions

#### Consignes

Pour répondre aux questions suivantes, veuillez consulter préalablement le document suivant :

- a. Sommatif 01. Les pages 4 et 5.  
(S01-maquette-filaire.pdf)

#### Êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En désaccord
- Sans opinion

#### Thème : critères d'évaluation

28. En regard de la tâche authentique, les critères d'évaluation choisis sont pertinents et cohérents pour la tâche du Sommatif 01.
29. Les critères d'évaluation sont formulés de manière claire pour l'étudiante ou l'étudiant.
30. Pour les trois critères d'évaluation, les indicateurs choisis permettent d'illustrer, de manière observable, ce qui est attendu concrètement dans la production graphique de la part de l'étudiante ou de l'étudiant.
31. Il y a assez de critères d'évaluation.

#### Thème : échelle, descripteurs et indicateurs

32. Les indicateurs sont formulés dans une langue claire et précise qui ne prête pas à diverses interprétations.
33. Les descripteurs sont formulés de manière claire, neutre et positive.
34. Les descripteurs sont cohérents par rapport à la tâche attendue.
35. Sur le continuum de l'échelle descriptive, chaque descripteur de l'échelle est énoncé sous la forme d'un continuum de progression.
36. Sur le continuum de l'échelle descriptive, chaque niveau de l'échelle est bien distinct permettant ainsi à l'évaluatrice ou l'évaluateur de bien trancher ce qui facilite son jugement professionnel.

#### Thème : mise en page (mise en forme) de la grille

37. Les définitions du lexique aident l'étudiante ou l'étudiant à avoir une compréhension commune des mots avec sa professeure ou son professeur.
38. Même s'il y a beaucoup d'information, la mise en page (mise en forme) de la grille d'évaluation facilite le repérage de l'information.
39. Même s'il y a beaucoup d'information, la mise en page (mise en forme) de la grille d'évaluation est agréable à lire.
40. La grille d'évaluation est suffisamment claire pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse l'utiliser de manière autonome afin de s'autoévaluer.

(Question à développement).

41. Parmi les énoncés précédents pour lesquels vous avez répondu «plutôt en désaccord» ou «en désaccord», pouvez-vous expliquer pourquoi? Débutez votre explication par le numéro de l'énoncé.
  42. Avez-vous d'autres commentaires sur la grille d'évaluation descriptive?
-



**ANNEXE P.**

**QUATRIÈME QUESTIONNAIRE :**

**L'ÉVALUATION FORMATIVE FORMELLE**

## L'évaluation formative formelle

### 26 questions

#### Consignes

Pour répondre aux questions suivantes, veuillez consulter préalablement les documents suivants :

- a. Évaluation par les pairs.  
(evaluation-par-les-pairs.pdf)
- b. Coévaluation.  
(coevaluation.pdf)
- c. Autoévaluation.  
(autoevaluation.pdf)
- d. Évaluation intrasessionnelle du module 1.  
La page 1 (section *Calendrier du projet*).  
La page 2 (section *Responsabilités*).  
La page 3 (section *Modalités de l'évaluation formative*)  
(S01-maquette-filaire.pdf)

#### Êtes-vous en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants?

Tout à fait d'accord  
Plutôt d'accord  
Plutôt en désaccord  
En désaccord  
Sans opinion

#### Thème : évaluation par les pairs

43. L'outil d'évaluation formative formelle «évaluation par les pairs» permet à l'étudiante ou à l'étudiant de prendre part activement au développement de ses compétences.
44. L'évaluation par les pairs permet à l'étudiante ou l'étudiant de bien situer sa progression en l'aidant à déceler ses forces et ses faiblesses et à trouver des solutions pour s'améliorer.
45. L'évaluation par les pairs permet à l'étudiante ou l'étudiant de faire des liens avec les critères d'évaluation et les attentes (indicateurs) de l'évaluation sommative du module 1.
46. Les consignes et les objectifs de l'évaluation par les pairs sont assez clairs pour permettre à l'évaluatrice (paire) ou l'évaluateur (pair) de compléter le document de manière autonome.
47. Les questions à développement de l'évaluation par les pairs sont formulées de manière explicite pour l'étudiante ou l'étudiant.
48. Les questions à développement de l'évaluation par les pairs permettent de communiquer de manière explicite des informations concernant les points à améliorer, à corriger ou à ajuster.
49. À la dernière page, dans la section *Retour réflexif*, les questions à développement permettent à l'étudiante ou l'étudiant de faire le point et l'aide à orienter la suite de ses actions.

#### Thème : coévaluation

50. L'outil d'évaluation formative formelle «coévaluation» permet à l'étudiante ou l'étudiant de prendre part activement au développement de ses compétences.
51. La coévaluation permet à l'étudiante ou l'étudiant de bien situer sa progression en l'aidant à déceler ses forces et ses faiblesses et à trouver des solutions pour s'améliorer.
52. La coévaluation est assez claire pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de se situer de faire des liens avec la tâche demandée et l'évaluation sommative.

- 53. Les questions à développement de la coévaluation sont formulées de manière explicite.
- 54. Les consignes et les objectifs de la coévaluation sont assez clairs pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de compléter sa partie dans le document de manière autonome.

#### **Thème : autoévaluation**

- 55. L'outil d'évaluation formative formelle «autoévaluation» permet à l'étudiante ou l'étudiant de prendre part activement au développement de ses compétences.
- 56. L'autoévaluation permet à l'étudiante ou l'étudiant de bien situer sa progression en l'aidant à déceler ses forces et ses faiblesses et à trouver des solutions pour s'améliorer.
- 57. L'autoévaluation est claire pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de se situer de faire des liens avec la tâche demandée dans l'évaluation sommative du module 1.
- 58. Les consignes et les objectifs de l'autoévaluation sont assez clairs pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de compléter le document de manière autonome.
- 59. Les questions à développement de l'autoévaluation sont formulées de manière explicite.
- 60. L'autoévaluation communique de manière claire des informations concernant les points à améliorer, à corriger ou à ajuster.
- 61. L'autoévaluation permet à l'étudiante ou à l'étudiant de développer sa capacité à s'autoévaluer.

#### **Thème : les trois outils d'évaluation formative formelle**

- 62. Les trois outils sont utiles pour aider l'étudiante ou l'étudiant à apprendre et à progresser.
- 63. Les trois outils aident l'étudiante ou l'étudiant à obtenir une rétroaction formative préliminaire.
- 64. Les trois outils permettent à la professeure ou au professeur de faire un encadrement adéquat pendant le processus de réalisation de la tâche du Sommatif 01.
- 65. Les trois outils permettent aux étudiantes et étudiants de prendre part au processus d'apprentissage.
- 66. Les trois outils permettent d'instaurer un climat de classe propice à l'apprentissage, à la collaboration et à l'entraide.
- 67. Les traces laissées par les trois outils permettent de soutenir le jugement professionnel de la professeure ou du professeur au moment de l'évaluation sommative.

#### **(Question à développement)**

- 68. Parmi les énoncés précédents pour lesquels vous avez répondu «plutôt en désaccord» ou «en désaccord», pouvez-vous expliquer pourquoi? Débutez votre explication par le numéro de l'énoncé.

---

#### **Plusieurs questions ont été adaptées des sources suivantes :**

Leroux, J. L., Hébert, A. et Paquin, J. (2015). Concevoir des tâches d'évaluation en situation authentique. In Leroux, J. L. (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 157-195). Montréal : Éditions Chenelière/AQPC – Collection Peforma.

Cégep à distance et Université de Sherbrooke (2016). Validation d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique. Consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2017. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/verification-taches.pdf>>.





**ANNEXE Q.**

**QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

## QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

### ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE D'ÉVALUATION POUR ÉVALUER UNE PRODUCTION GRAPHIQUE AU COLLÉGIAL

**Chercheuse:** Annie Pineault > Université de Sherbrooke / Cégep de Rivière-du-Loup

**Direction d'essai:** Angela Mastracci > Université de Sherbrooke

---

#### SECTION 1

#### **THÈME: QUANTITÉ D'INFORMATIONS DANS LE MATÉRIEL DE LA CHERCHEUSE**

---

##### **Mise en contexte:**

Dans les documents (tâche d'évaluation en situation authentique, grille d'évaluation à échelle descriptive et évaluations formatives formelles), un commentaire revient très souvent concernant la quantité d'information (ex.: « un document chargé », « l'alléger serait bénéfique », « beaucoup de choses à lire », « la complexité et la quantité d'information me semblent dense »).

1. Par rapport aux contenus des documents, quelles informations données aux étudiantes et aux étudiants jugez-vous les moins pertinentes et qui pourraient être enlevées ?
  - a) pour la tâche d'évaluation en situation authentique ?
  - b) pour la grille d'évaluation à échelle descriptive ?
  - c) pour les évaluations formatives formelles ?
  
2. Par rapport au contenant (mise en forme, support) des documents, quelles sont vos suggestions afin d'améliorer leur présentation afin de trouver plus facilement l'information ?
  - a) pour la tâche d'évaluation en situation authentique ?
  - b) pour la grille d'évaluation à échelle descriptive ?
  - c) pour les évaluations formatives formelles ?

## SECTION 2

## THÈME: ÉVALUATIONS FORMATIVES FORMELLES

### Mise en contexte:

Ce qui est ressorti de notre première collecte de données, c'est « la lourdeur ajoutée à la tâche de l'étudiante ou de l'étudiant ainsi que le temps de réalisation des évaluation formatives en classe », « la quantité importante d'informations » et aussi le côté « moins convivial pour l'étudiant, car les outils sont des questionnaires remis en format *papier* ».

3. Quelles seraient vos pistes de suggestions pour améliorer les outils d'évaluation formatifs afin de les rendre moins lourds et davantage conviviaux à utiliser pour l'étudiante ou l'étudiant ?

## SECTION 2

## THÈME: LE LANGAGE ÉVALUATIF

### Mise en contexte:

Dans cette section, on parle de la nécessité (ou pas) de clarifier langage évaluatif pour les étudiantes et les étudiants.

4. Dans le plan de cours, est-il pertinent d'ajouter un lexique expliquant le langage évaluatif (ex. : évaluation formative formelle/informelle, autoévaluation, indicateurs, etc.) ?
- a) pourquoi?
- b) si oui, à quels endroits?

## SECTION 4

**THÈME : GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE DU MODULE 1**

---

**Mise en contexte :**

Ce qui est ressorti de notre première collecte de données, c'est l'écart d'opinion entre les expertes, les experts en évaluation et les enseignantes et enseignants pour les trois aspects suivants :

- 1) la clarté des indicateurs ;
- 2) la clarté de la formulation des descripteurs ;
- 3) la clarté des descriptions qualitatives (descripteurs) sur le continuum de progression.

5. Quels sont les indicateurs qui vous semblent le moins clairs et comment les formuleriez-vous ?

6. À quels endroits les descripteurs semblent moins bien formulés ? Pourquoi ?

7. À quels endroits trouvez-vous que les nuances entre chaque niveaux des descripteurs sur le continuum de progression sont les moins clairs ?

## SECTION 5

**THÈME : CONCLUSION**

---

8. Dans l'ensemble, est-ce qu'il y a des sujets qui n'ont pas été abordés et sur lesquels vous voudriez ajouter quelque chose ?